# La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI

La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI

Ana B. Mirete Ruiz

Micaela Sánchez Martín (Eds.)

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Ana B. Mirete Ruiz, Micaela Sánchez Martín

(Editores)

1ª Edición, 2014

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2014
© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2.014

ISBN: 978-84-697-0568-1

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Ana B. Mirete Ruiz, Micaela Sánchez Martín

## ÍNDICE

BIBLIOTECA, ESPECTÁCULO Y FACEBOOK: ARTE Y TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA LECTURA 1

*Nieves Fernández de Barrena*

GUÍA PARA LAS BUENAS PRÁCTICAS DE ELABORACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO EN ENTORNO “BLENDED LEARNING” 11

*María Teresa Valverde González, María Teresa Caro Valverde*

EL MODELO 1:1 EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS 21

*Mª José Sosa Díaz, Concepción López Andrada*

LA WEBQUEST COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR 31

*Noelia Orcajada Sánchez, Ana Belén Mirete Ruiz, Francisco Alberto García Sánchez*

¿SE HAN INTEGRADO LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA? UN ESTUDIO DESDE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN ANDALUCÍA 41

*Manuel Delgado García, José Antonio Ruíz Rodríguez, Ana María Contioso*

CAMPUS VIRTUAL DE SOFTWARE LIBRE EN LA UNIVERSIDAD 55

*Alicia Blaya Ortega*

COLABORACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE ESPACIOS VIRTUALES: UNA 65

EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Patricia López Vicent*

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN 77

*Ignacio Berzosa Ramos, María José Arroyo González*

ACTITUD DEL PROFESORADO ANTE LAS TIC: UN ESTUDIO DE CASO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE SEGOVIA 87

*Ignacio Berzosa Ramos , María José Arroyo*

CONDUCTA AGRESIVA Y AJUSTE EMOCIONAL EN ADOLESCENTES 97

*Estefanía Estévez López*

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL CYBERBULLYING EN ESCOLARES DE MURCIA 107

*Silvia Valero, Ana M. Giménez, Javier J. Maquilón*

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN. EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA 119

*José Antonio Ávila Fernández , Sara Conde Vélez, Carmen Azaustre Lorenzo*

PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS 129

*Ana Justicia Arráez, Guadalupe Alba Corredor, María Fernández Cabezas*

EDUCACIÓN EMOCIONAL. LA LLAVE PARA APRENDER A CONVIVIR 139

*Jorge Cáceres Muñoz*

UTILIZACIÓN DE FOROS ONLINE: PROPUESTAS PARA SU DINAMIZACIÓN Y EVALUACIÓN 149

*Ana Belén Mirete Ruiz, Noelia Orcajada Sánchez, Francisco Alberto García Sánchez*

LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO 159

*Fabiola Martínez Castillo, Inmaculada Méndez Mateo*

EL CONOCIMIENTO Y ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES FRENTE AL *BULLYING* 169

*Águeda Álvarez Mata, Inmaculada Méndez Mateo*

CONVIVENCIA ESCOLAR. ANALISIS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA REGIÓN DE MURCIA 179

*Mª Ángeles Hernández Prados, Rita Ros Pérez- Chuecos*

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN FILOSOFÍA 189

*Ricardo Teruel Díaz*

EDUCACIÓN EN VALORES Y CONVIVENCIA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 199

*Alba Martínez Martínez, Eva Ortiz Cermeño*

LOS RIESGOS DE INTERNET Y SU PRESENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN, UNA REVISIÓN ¿ES NECESARIA LA FORMACIÓN DOCENTE? 209

*José A. Casas Bolaños, Sergio Sánchez Fuentes, Mª Carmen Pegalajar Palomino, Lidia Álvaro Alvárez*

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FORMACIÓN INICIAL 221

*Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde, Susana Olmos Migueláñez, Fernando Martínez Abad*

RECURSOS EDUCATIVOS ASOCIADOS A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIAY LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS 235

*Juana María Rodríguez Gómez*

ARTETERAPIA COMO MEDIDA INTEGRADORA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA 247

*David López-Ruiz, Mª Dolores López-Martínez*

MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DEL BULLYING EN UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 255

*Consuelo Sánchez Lacasa*

AJUSTE ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN ADOLESCENTES POPULARES Y RECHAZADOS 265

*Estefanía Estévez López, Silvia Lozano Martínez*

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL ESPECIALISTA EN MÚSICA 275

*María del Mar Bernabé Villodre*

EL DIÁLOGO IGUALITARIO EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP LA PRADERA 287

*Estefanía Fernández Antón, Alba Torrego González*

MITOS Y REALIDADES EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES. LA VISIÓN DEL PROFESORADO DE UN CENTRO DE SECUNDARIA EN HUELVA 295

*Ana María Contioso Rodríguez, José Antonio Ruiz Rodríguez, Manuel Delgado García*

UNA NECESARIA VINCULACIÓN: UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 309

*Carmen Nuria Arvelo Rosales*

LA VOZ DEL ALUMNADO COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DOCENTE EN LA ESCUELA INCLUSIVA: ANÁLISIS DE GUÍAS DE BUENAS PRÁCTICAS 319

*Noelia Ceballos López*

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA 333

*Victoria Serrano Hermo*

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LOS CON CONOCIMIENTOS SOBRE EL TDAH EN LA IDENTIFICACIÓN DE SÍNTOMAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO/A 343

*Raúl Tárraga Mínguez, Ximena Vélez Calvo, Inmaculada Fernández Andrés, Gemma Pastor Cerezuela*

ACTIVIDAD CONJUNTA ENTRE FORMADORA Y PROFESORA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA EN SITUACIONES DE MODELADO 353

*Claudia Méndez Alarcón, Rosa Colomina Álvarez*

LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL: UNA METODOLOGÍA ESPECÍFICA A TENER EN CUENTA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL 369

*Cristina Precioso Izquierdo*

FORMACIÓN DEL DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IMPORTANCIA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE 379

*Mª Del Carmen Pegalajar Palomino, Sergio Sánchez Fuentes, José Antonio Casas Bolaños*

LAS IDEAS PREVIAS SOBRE IDENTIDAD Y ALTERIDAD DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN. LA EVALUACIÓN INICIAL PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL 389

*David Verdú González, Pedro Miralles Martínez*

UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: EXPERIENCIA EN EL I.E.S. RAMÓN Y CAJAL 401

*Alejandro Veas Iniesta, María José Ballesta Lozano*

LAS NARRATIVAS COMO HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACION INCLUSIVA 411

*Iulia Mancila*

ACOMPAÑAMIENTO A LOS FUTUROS DOCENTES. LA INCLUSION DE LA MIRADA DE LOS OTROS 421

*Miriam Emilia Medina, María Mercedes López*

EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE DOS POEMAS DEMARIO BENEDETTI 431

*M. Almudena Cantero Sandoval, Montserrat Pena Presas*

*Karina Guerschberg, José Luis Colaciuri*

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

# BIBLIOTECA, ESPECTÁCULO Y FACEBOOK: ARTE Y TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA LECTURA

# LIBRARY, PERFORMING ARTS AND FACEBOOK: ART AND TECHNOLOGY TO ENCOURAGE READING

Nieves Fernández de Barrena

*(IES Pedro Peñalver Cartagena)*

**Resumen**

¿Es posible interesar a los alumnos por la lectura y hacer que vean en la Biblioteca un lugar en el que disfrutar? En esta comunicación presento el uso del espectáculo, del arte y del facebook como herramientas a las que hemos recurrido para captar la atención de los estudiantes y dinamizar la biblioteca escolar. Cuento la actividad que realizamos con motivo del 1 de noviembre en el IES Pedro Peñalver, una actividad en torno a la figura de Drácula y al tema del terror que resultó de gran éxito Para ello se decoró la biblioteca como el castillo del conde, se dejó a oscuras iluminada solo por velas y se realizó una lectura de fragmentos de terror de la novela Drácula. A continuación se realizó un recorrido por el túnel del terror cubierto de humo preparado en la biblioteca ambientada con bandas sonoras de películas de esta temática y otros efectos sonoros. Terminaba el recorrido con una proyección de secuencias de terror en la pantalla. La actividad se convocó por Facebook y fue en esta red y en el blog del IES donde se comentó posteriormente la experiencia

**Palabras clave**

Redes sociales; Facebook; lengua española; animación a la lectura.

**Abstract**

Is it possible to interest students in reading and make them see a library as a place to enjoy? Drama, art and Facebook are tools which grab students' attention and invigorate the school library. An example of this is an activity which took place on 1st

November at Pedro Peñalver school. This was about Dracula and learning about

panic. The library was decorated like the count´s castle: it remained dark, only lit by candles. Excerpts of the panic scenes in the story of Dracula were read out. This was done whilst walking in a scary tunnel covered in smog, with animations and soundtracks of films on this topic. Once the walk through the tunnel had finished, there was a projection of terror sequences. The activity was organized through Facebook and students left their comments on the experience on the school blog.

**Key words**

Social networks; facebook; spanish language; reading encouraging.

**Introducción**

Hace cinco años me nombraron encargada de la Biblioteca del IES Pedro Peñalver, una sala amplia en la que los profesores catalogaban libros con el ABIES pero a la que los alumnos raramente acudían a leer. El trabajo me pareció ingente, y mucho más cuando vi que los alumnos no sabían respetar la biblioteca y que solo la utilizaban como lugar en el que resguardarse cuando el frío o la lluvia nos acompañaban. Por eso, decidí participar en el Programa de Bibliotecas Escolares que convoca la Consejería de Educación de la Comunidad de Murcia. Siguiendo sus directrices hemos redistribuido el espacio, hemos comprado mobiliario, como se aprecia en las fotos que muestran el antes y el después, hemos intentado organizar los fondos así como un plan de formación de usuarios y un programa de actividades. Los obstáculos son grandes, principalmente por la falta de horas, todo el trabajo se hace de forma voluntaria en horas libres.

Dejando de lado la parte de catalogación de fondos y el plan de formación de usuarios, voy a centrarme en las actividades realizadas en las que hemos unido trabajos artísticos, espectáculo y nuevas tecnologías.

La revolución tecnológica en la que vivimos nos presenta cada año nuevas herramientas para facilitarnos el proceso de enseñanza y aprendizaje, tema que ha sido tratado en numerosos congresos con abundantes comunicaciones y sobre el que existe una abundante bibliografía. Hace unos años fueron las webquest, seguimos con los blogs, y ahora hemos pasado a las redes sociales, herramienta de la que voy a tratar en esta comunicación. Ante la situación de desinterés de los alumnos, el Facebook es una herramienta sumamente útil para motivarlos.

**El 1 de noviembre**

Entre las actividades de animación a la lectura que se han realizado en el IES Pedro Peñalver de El Algar quiero presentar la celebrada el 1 de noviembre. Consistió en convertir la Biblioteca en un túnel del terror con la peculiaridad de que el tema central era la novela Drácula de Bram Stocker.

Así pues, la entrada de la Biblioteca era la entrada al castillo y para que se situaran en el espacio colocamos un mapa de Europa en el que señalamos la ubicación de Transilvania.

Una vez terminada la decoración se convocó a los alumnos por el facebook. Era la primera vez que lo hacíamos de esta manera, una convocatoria por facebook, y no creíamos que la respuesta fuera masiva. Los profesores nos preparamos para recibir a grupos de 20 alumnos en el hall de la biblioteca. La oscuridad era casi total, tan solo velas y unas luces rojas estroboscópicas que dispuso el departamento de Física iluminaban la sala. El departamento de Música colaboró con los fragmentos de música de terror y efectos sonoros que contribuyeron a crear la atmósfera que buscábamos. Decoramos el hall como si fuera el castillo de Drácula y en cada ladrillo escribimos un fragmento de la novela. El Departamento de Plástica preparó un ataúd en el que se acomodó un alumno remedando al Conde.

Los alumnos de Bachillerato se disfrazaron de vampiros y vampiresas y de otros personajes de películas de terror. Nos llamó la atención que lo hicieran por iniciativa propia, sin que se les hubiera pedido, sin haberlo organizado. No contábamos con este tipo de colaboración que tanto juego dio.

Se situaba a los alumnos en la sala y se procedía, solo con la luz de las velas, a leer los fragmentos de terror. Se preparó una fórmula química para simular la formación de las vampiresas como el polvillo que sale de debajo de las puertas. Cuando acababa la lectura, se les pasaba por un pasillo, también a oscuras, lleno de humo y se les llevaba a la parte opuesta de la biblioteca para que vieran secuencias de películas de terror. Esta fue una actividad interdepartamental, en la que junto a los Departamentos de Música, Plástica, Lengua, Física y Química, el Departamento de Inglés también colaboró preparando una selección de novelas de miedo.

El trabajo se completó con un panel dedicado a fragmentos literarios de obras de terror de Bécquer, Allan Poe y otros autores seleccionados en las clases de Lengua, información sobre los autores, y análisis de las obras, todo ello presentado en un power point.

La afluencia de alumnos fue masiva. No esperábamos tan respuesta a una convocatoria realizada únicamente por facebook, herramienta que empleamos por primera vez. Finalmente se subieron las fotos en el Facebook del IES y empezaron los comentarios sobre la actividad, el etiquetado, las bromas, etc. Sobre el trabajo literario de lectura y selección de textos, se realizó un trabajo manual de decoración, una tarea artística de representación y se recurrió a las nuevas tecnologías como colofón de la experiencia.

Las fotos también se subieron al blog del IES que lleva ya tres años de andadura, y que sigue activo gracias a la colaboración de los diversos Departamentos del instituto, pero sobre todo gracias a las aportaciones de los estudiantes.

**Actividades realizadas para la preparación del túnel**

Para conseguir interesar a los alumnos se realizaron diversas actividades. Aunque el trabajo central era el contacto con el texto de Stocker, la lectura de los fragmentos literarios, esta estuvo aderezada por otros elementos de ambientación. Por un lado, se recurrió a alumnos castigados para que colaboraran con trabajos manuales de recorte de figuras de murciélagos, de letras, con el pegado de las paredes, la preparación del suelo, etc. Por otro lado, la lectura de los textos literarios se realizó en un ambiente preparado con detalle. Las luces estroboscópicas daban un ambiente tenue al igual que las velas. Pero además, de una botella surgió el espíritu de las vampiresas.

*El espíritu de la biblioteca*

Esta experiencia consiste en la formación de una gran cantidad de vapor de agua mediante una reacción química. Hemos utilizado una botella de plástico pintada de negro (o cubierta de un papel negro) para disimularla en la penumbra. La botella contiene 40 ml. de peróxido de hidrógeno (agua oxigenada) de 110 volúmenes (muy concentrada). En un trozo pequeño de papel de filtro ponemos una pizca de permanganato de potasio y lo doblamos formando un paquetito de forma que no se salga el contenido. Invocamos al espíritu de la biblioteca para que se materialice en ese momento. Al mismo tiempo, introducimos el paquetito en la botella y nos apartamos. Inmediatamente se deprenderá una enorme cantidad de vapor de agua, haciendo su aparición el "espíritu de la biblioteca". La reacción que ha tenido lugar consiste en la descomposición del peróxido de hidrógeno en agua y oxígeno. Esta reacción es muy

lenta, pero en presencia de permanganato de potasio se acelera enormemente. La reacción es fuertemente exotérmica, y el calor que se desprende forma vapor de agua. El vapor de agua es incoloro, por lo que resulta invisible, pero cuando se eleva y se enfría forma una nube de minúsculas gotas de agua líquida, que sí resultan visibles.

A esto se unió la selección de fragmentos musicales de bandas sonoras y efectos de terror, así como la de secuencias de películas del mismo género.

**El facebook y otras herramientas tecnológicas como elemento de animación a la lectura**

Las herramientas tecnológicas son una ayuda indiscutible para los profesores. Por un lado, los alumnos mantienen una relación fluida entre ellos. Es cierto que hay otras herramientas oficiales, pero el Facebook es algo menos rígido y formal, más abierto y dinámico, una red social en la que el contacto es muy próximo, cercano y distendido. Esto hace que se sientan comprendidos y apoyados, pues no son pocos los momentos en los que se tiende a abandonar los estudios.

Por otro lado, el contacto con el profesor da seguridad. Las dudas que surgen a última hora pueden crear temores y bloqueos en los estudiantes y la solución es tan fácil como exponerlas en un muro en el que con rapidez se obtiene la respuesta.

Por último, las relaciones sociales entre ellos son más dinámicas, ya que obtienen al momento toda la información sobre los diferentes eventos, celebraciones, reuniones y actividades que se organizan.

Los elementos más empleados por los alumnos de Secundaria son el chat, los mensajes privados y los comentarios públicos. Pero lo que más llama la atención son las fotos. Por eso, como foto de perfil se ha puesto una foto de los alumnos de este año.

Las fotos que se comparten hacen que los alumnos se conozcan, que el contacto sea más personal, que la relación entre ellos sea más fluida. A través del chat, se consultan las dudas puntuales que surgen en los ratos de estudio, que suelen ser generalmente por la noche. Dudas de acentuación, de impropiedades léxicas, de análisis sintácticos y morfológicos discurren por las conversaciones día tras día. La bibliografía seguida es el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006), la *Ortografía de la Lengua Española* (2010) y el *Diccionario Panhispánico* (2005), tres obras fundamentales de la Real Academia de la Lengua, además del libro de texto correspondiente a cada curso

Los comentarios en el muro son muy útiles porque de esta manera todos los usuarios del Facebook pueden ver las dudas de los demás y constatar cómo en muchas ocasiones son las mismas. Un solo comentario puede resolver la duda de numerosos alumnos. Por ello, el muro del Facebook es una herramienta muy empleada. Además de la consulta de las dudas, los cambios de horario de clase o aula y los avisos, los alumnos recurren a él para organizar las actividades lúdicas que también se realizan. Estos comentarios muestran el nivel de los alumnos ya que al escribir cometen faltas de ortografía, errores de concordancia e impropiedades léxicas y dan pie a las pertinentes correcciones que el profesor no vería de otra manera menos espontánea.

El Facebook resulta una herramienta que ayuda en gran manera a la difusión de las actividades de animación a la lectura que se pueden realizar en diversos ámbitos. La actividad que se realizó para la celebración del 1 de noviembre, la actuación del cantautor Emiliano Valdeolivas, las charlas con los novelistas del Premio Hache y Mandarache, todas las actividades se han ido publicando en el Facebook. No solo sirve para dar a conocer lo que se va a realizar,

Instituto Pedro Peñalver
El público estuvo muy atento... y Emiliano estupendo.
A Emiliano Valdeolivas y María Dolores Alcaraz Carrillo les gusta esto.
María Dolores Alcaraz Carrillo Felicidades por la actuación
Emiliano Valdeolivas Gracias María Dolores por el comentario...
Recuerdos a todos y un abrazo

sino que, una vez finalizadas se comentan. Esos comentarios son una manera de animar a los alumnos a expresarse por escrito, a soltarse en la lengua escrita. Además también nos gusta mantener el contacto con las personas que colaboran con nosotros, quienes acuden a la biblioteca del instituto y nos dedican su tiempo y su trabajo intentando que los alumnos descubran el gusto por los libros, la música y el arte en general.

## Conclusiones

En conclusión, puede decirse que las redes sociales son una herramienta que facilita el contacto tanto entre alumnos, como entre alumnos y profesores. Su utilidad es tanto para la resolución de las dudas como para el factor humano, social, para favorecer la relación personal, el apoyo entre los estudiantes.

## Referencias


Baró Llambias, M., Velosillo, I., Maña, T. (2001). *Bibliotecas escolares*, ¿para qué? Madrid: Anaya.

Castán, G. (2002). *Bibliotecas escolares, soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada Editora.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., (2007). "Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la docencia y la investigación.", RIED, v.10-2, págs. 125-148

Gómez Manzano, P. y otros, (2000). *Ejercicios de Gramática y de expresión*, Madrid: editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.

Gutiérrez Araús, Mª L. y otros, (2010). *Curso básico de Lengua Española,* Madrid: editorial universitaria Ramón Areces.

http://biblioteca-chirinos.blogspot.com/

http://librometro.wordpress.com/

http://pinakes.educarex.es/index.php

http://www.ceip-nsangeles.com/

http://www.fundaciongsr.es

http://www.iesprincipe.com/

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/bibliotecas/

http://www.juandelacierva.org/

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/planlyb/com/jsp/index.jsp?seccion=portada

http://www.marianoaroca.es/abies

http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/directorio.html

RAE, (2005). *Diccionario Panhispánico*. Madrid: Santillana.

RAE, (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid: Espasa.

RAE, (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.

# GUÍA PARA LAS BUENAS PRÁCTICAS DE ELABORACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO EN ENTORNO "BLENDED LEARNING"

# A GUIDE FOR THE GOOD PRACTICE ON HOW TO ELABORATE DEGREE DISSERTATIONS AROUND BLENDED LEARNING

María Teresa Valverde González, María Teresa Caro Valverde

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Desde el paradigma educativo del aprendizaje basado en competencias, este estudio trata las estrategias que implica la realización eficaz de los Trabajos Fin de Grado en los que culminan las nuevas titulaciones universitarias. Revisa a continuación las circunstancias problemáticas en que tutores y tutorandos han de comprometerse con respecto a la elaboración de tales trabajos académicos, así como la utilidad, los beneficios, las deficiencias y las posibilidades de desarrollo de las orientaciones institucionales y de las recientes publicaciones científicas especializadas sobre el tema. Finalmente presenta la estructura y los logros de la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado* elaborada por las autoras y ubicada en Moodle como ejemplo de buenas prácticas educativas de elaboración procesual de dichos trabajos en un entorno de aprendizaje mixto entre la guía virtual y las tutorías presenciales individualizadas.

**Palabras clave**

Trabajos Fin de Grado; Competencias; Moodle; Blended Learning.

**Abstract**

From the educational paradigm of learning based on competences, this study deals with the strateties involved in the final year dissertations in today's university degrees. Then it revises the problematic circumstances in which professors and

students develop such academic works, as well as the usefulness, benefits, weaknesses and possibilities of the institutional orientations and the recent scientific publications specialized on this issue. It finally presents the structure and achievement of the *Guía y control de Trabajos Fin de Grado*, written by the authors and placed on Moodle as an example of good educational practice on the processual elaboration of such work in a half virtual half face-to-face environment.

**Keywords**

Final year dissertations; Competences; Moodle; Blended learning.

**Contenidos**

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España (Real Decreto 1393/2007) es un desafío científico de las universidades investigar e innovar en la formación del profesorado hacia metodologías de aprendizaje basado en competencias ligado al Proceso de Bolonia para adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, en cuyo entorno tecnificado es necesario un cambio estratégico que supere los tradicionales roles docente y discente basados respectivamente en la clase magistral y en la memorización de contenidos o, a lo sumo, en ejercicios simples y controlados denotativamente, puesto hoy se reclama que el profesor reoriente su metodología para ser un mediador que favorezca el desarrollo y logro auténtico de las capacidades cognitivas del estudiante a través de su realización responsable y autónoma de tareas heurísticas y constructivistas que generen conocimiento desde la iniciación en procesos de investigación.

Un ejemplo contundente para demostrar la madurez en competencias del estudiante universitario es el cometido de que realice un proyecto de investigación en la finalización de sus estudios, hoy denominado Trabajo Fin de Grado (TFG), pues este consiste en una actividad reflexiva cuya resolución procesual requiere por parte del discente un alto grado de inteligencia y compromiso, ya que precisa de la movilización de los conocimientos y las capacidades que ha asimilado durante los cursos de la titulación por la que opta, así como la combinación de su propia responsabilidad y autonomía personal con la atención a las recomendaciones de orientación, asesoramiento y guía formuladas por el tutor correspondiente para tal

efecto (Rullan, Fernández, Estapé y Márquez, 2010), debido a que este tipo de trabajos se fundamenta en un aprendizaje dialógico entre tutor y tutorando.

La didáctica de los TFG se ha iniciado en la Universidad de Murcia durante el pasado curso 2012-1013 por coincidir dicho año con la primera promoción de alumnos graduados en sus diversas Facultades. En la Facultad de Educación cuenta además con una experiencia piloto previa que fue llevada a cabo en el anterior curso 2011-2012 en el Curso de Estudios Propios "Complementos de Formación en Educación Primaria" para la adaptación al Grado de las antiguas titulaciones de Diplomatura, ya que a sus alumnos se les exigió realizar y defender un TFG.

La regulación del TFG en la Universidad de Murcia parte de la norma general indicada en el Real Decreto 1393/2007, donde es ubicado como una asignatura orientada a la evaluación de las competencias del título, y dispone de un Reglamento publicado en 2010, al cual se atiene un manual específico para la Facultad de Educación (2013) que muestra consignas de planificación temática y formal para tutores y tutorandos. También importan las guías docentes elaboradas al respecto para los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, pues ofrecen consignas observadas en el diseño del material didáctico que aquí presentamos como buena práctica de elaboración de este tipo de trabajos académicos. No obstante, en ninguno de dichos documentos reglamentarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia hay indicaciones sobre el horizonte conceptual y terminológico concerniente a cada uno de los tipos de trabajos de investigación e innovación que se habilitan para tal efecto, ni tampoco hay asesoramiento sobre la construcción procesual del mismo. Solamente se prescribe que la planificación, el seguimiento y la evaluación tutorial del desarrollo y logro de cada TFG ha de realizarse obligatoriamente en cinco sesiones presenciales de tutoría: la primera entre los alumnos y el coordinador de la asignatura del TFG y las siguientes entre tutores y tutorandos, en las cuales se debe mostrar el compromiso y responsabilidad requerida por ambas partes.

No obstante, a los interesados en la realización de TFG no les incuben solo las exigencias institucionales antes mencionadas, sino que, sobre todo, han de emplear competencias investigadoras que obviamente han de comenzar por el afianzamiento de la competencia en comunicación lingüística en un grado de pericia verbal y cognitiva propia de los auténticos lectores estratégicos y reflexivos, a fin de que

puedan resolver de modo autónomo, eficaz y crítico los problemas y desafíos que todo TFG requiere en sus diversas fases, tanto las de confección como las de exposición y defensa ante un tribunal (Peña, 2008). Esta línea de investigación es tan necesaria como novedosa y las publicaciones que están surgiendo hasta el momento se encuentran todavía en fase de desarrollo científico.

Así pues, lo cierto es que los directores de los TFG se han visto impelidos a afrontar sus tutorías de asesoramiento y de evaluación procesual del rendimiento de los tutorandos en condiciones dificultosas de formación e instrucción científica, pues al problema de la escasez de recursos orientadores de tipo institucional se une el que tampoco los alumnos que afrontan la realización del TFG habían recibido antes formación inicial al respecto. Se añade a este problema el requisito de un cronograma férreo y constreñido para la entrega del TFG, de modo que apenas hay tiempo para cultivar la formación procesual a través de su realización práctica.

En efecto, son pocas y muy recientes las investigaciones específicas sobre la didáctica del TFG por ser un género de escritura académica incipiente en el ámbito educativo hispánico. Monografías destacadas son *El Trabajo Fin de Grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica*, que hace compendio de las técnicas investigadoras de exploración, recopilación y análisis de datos así como de avisos sobre la correcta estructura y redacción de dicho discurso académico y su exposición oral (Fontdevila y Del Olmo, 2013); *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores,* que aporta una visión panorámica de las diferentes orientaciones internacionales sobre el mismo y bifurca la guía en tres ámbitos de acción educativa: cómo enseñar el TFG, cómo hacer un TFG y el TFG y los agentes colaboradores de tipo institucional (Ferrer, Carmona y Soria, 2012); y el manual *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster,* el cual destacamos por varios motivos: su incardinación a la normativa de TFG emanada de la Universidad de Murcia, su claridad expositiva y su organización temática desde una perspectiva procesual en atención a las necesidades investigadoras tanto de los alumnos como de los profesores implicados en dicho cometido y en función de un discernimiento tipológico de las diferentes modalidades de proyectos y trabajos (García y Martínez, 2012).

Interesa combinar las orientaciones actuales de tales investigaciones con las referidas al cultivo procesual y estratégico de la escritura académica especializada

en la elaboración de informes de investigación, ya que es una línea de estudios incipiente y proteica que puede arrojar conocimiento relevante para mejorar la didáctica de los TFG. Al respecto, merecen especial interés las publicaciones coordinadas a escala internacional por Monserrat Castelló (Castelló, 2007; Castelló, Iniesta y Monereo, 2009; Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, 2011; Castelló y Donahue, 2012) por avanzar hacia el uso de las estrategias lecto-escritoras con la voluntad de contribuir a la mejora de la formación de los investigadores noveles.

De cualquier manera, las buenas prácticas educativas no se suscitan desde la generalización de tipologías escriturales sino desde su uso personalizado en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Álvarez, 2011). Y en el caso del TFG habría que instruir desde los subgéneros específicos que abarca, aportando al alumnado un sistema conceptual y metodológico concreto y unas prácticas discursivas adecuadas a ello. Sin esto resulta imposible fomentar en el alumnado su aprendizaje autónomo y ofrecer los cimientos necesarios para que participen activamente en su ámbito profesional.

Por ello tomamos la iniciativa de generar un material didáctico orientador y evaluador que aborde prácticas educativas personalizadas tanto por suministrar orientaciones sobre un subgénero específico de TFG dedicado a una línea de investigación concreta, como por tener en cuenta la coyuntura institucional precisa en la que dicho trabajo se inscribe, incluidas las tutorías presenciales y sus aportaciones dialógicas pertinentes. Decidimos que su contenido tuviera dos propiedades de calidad educativa propia del enfoque basado en competencias y de utilidad para los usuarios docentes y discentes: la sistematicidad y la accesibilidad. Por tanto, elegimos instalarlo en el versátil entorno virtual de la plataforma Moodle, desde donde se favorecería la formación autónoma y eficaz de los alumnos en materia investigadora, se facilitarían las labores tutoriales del docente, y se agilizaría la vías de comunicación entre tutorandos y tutores. Allí ubicamos la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado* (http://guiacontroltfg.hol.es/moodle/) que preparamos para los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia inscritos en la línea de investigación “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria” del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de dicha Facultad. Para su diseño fue tomado como referencia la experiencia piloto desarrollada durante el curso 2011-2012 en el Curso de Estudios Propios “Complementos de Formación en Educación Primaria”, en el cual Mª Teresa Caro Valverde dirigió varios TFG y aportó al alumnado

autorizado por ella una serie de materiales didácticos que hemos mejorado a partir de las reflexiones analíticas e interpretativas posteriores a tal uso didáctico. La versión remodelada de este recurso por sistematización y ampliación de sus contenidos ha sido aplicada durante el curso 2012-2013 con alumnos del Grado en Maestro de Educación Infantil y del II Curso de especialista universitario en complementos de formación en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En esta nueva edición se ha construido un curso de modalidad semi-presencial ("blended learning") ubicado en la plataforma Moodle a fin de que los alumnos emplearan dicha guía en la realización de sus propios TFG dentro de los plazos establecidos y en atención a las tutorías presenciales estipuladas por la normativa, y a fin de que los tutores pudieran complementar su asesoramiento con materiales diferidos que acrecentaba el conocimiento específico que los alumnos necesitan para realizar reflexiva y autónomamente este tipo de trabajos y de que pudieran controlar, revisar y evaluar las diversas entregas en plazos precisos que evidenciaran el grado de compromiso y responsabilidad de los tutorandos. En suma, el hecho de que la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado* se haya ubicado en un entorno virtual que no ha optado por el aprendizaje no presencial ("e-learning") sino por el aprendizaje mixto ("Blended Learning") que combina entornos presenciales y virtuales es la que ha garantizado una buena práctica educativa en la medida que ha complementado las deficiencias formativas que la enseñanza virtual puede acarrear, especialmente al tratarse de un trabajo tan complejo como el TFG. La primera de estas deficiencias es suponer que los materiales didácticos se dejan en la red como si fueran una clase magistral, la cual puede ser contrarrestada con la propuesta de tareas que demanden autorregulación de los discentes en su aprendizaje y que abran la posibilidad de una educación dialógica con el tutor (Bartolomé, 2008, p. 34). Por nuestra parte, hemos ubicado materiales informativos en la Web, pero estos no han servido como testimonio magistral sino como instrumentos que organizan previamente la mente del aprendiz para que este pueda resolver autónomamente una serie de tareas inherentes a las fases de la investigación procesual que también les hemos proporcionado con una secuenciación de entregas programadas conforme a los requisitos del cronograma fijado al respecto por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Tales materiales han sido profusos y ricos en ejemplos para activar con acierto ejemplar la cognición estudiantil que ayuda al desarrollo y logro de las competencias

transversales y específicas de esta asignatura. También hemos dejado espacio para que fuera posible la comunicación entre compañeros y con los tutores a fin de satisfacer entregas del trabajo, resolver dudas o consultar nuevas iniciativas.

Esta Guía está estructurada en dos grandes secciones:

- "Cómo se escribe el TFG".- Se divide en once capítulos dedicados a los siguientes asuntos para la construcción procesual del Trabajo Fin de Grado: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guión general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y justificación; 7) Cómo se escriben el resumen y las palabras clave; 8) Cómo se escriben la portada y el índice; 9) Cómo se entrega el Trabajo Fin de Grado completo; 10) Orientaciones para la elaboración del póster; 11) Orientaciones para la exposición y defensa del TFG. En todos los casos se ofrecen organizadores previos y modelos textuales.

- "Control procesual del TFG".- Se divide en nueve capítulos dedicados a los siguientes asuntos para el seguimiento procesual del Trabajo Fin de Grado: 1) Anotación de los acuerdos del primer encuentro; 2) Anotación del guión concreto del TFG del alumno; 3) Anotación procesual del marco teórico; 4) Anotación procesual del marco empírico; 6) Anotación de las conclusiones; 7) Anotación de la introducción; 8) Anotación del resumen y las palabras clave; 9) Anotación procesual de la portada y el índice; 9) Entrega del Trabajo Fin de Grado completo. En todos los casos hay modelos de fichas para la recogida ordenada de los datos requeridos. Estos se envían a la plataforma por medio de correos electrónicos.

Asimismo, el aula virtual dispone de otras secciones que contienen información complementaria para el alumno, entre las que destacamos: 1) "Información" (distintas guías de apoyo para el aula y para la elaboración de la bibliografía según la normativa APA); 2) "Importante" (requerimientos mínimos para el buen desarrollo del trabajo); 3) "Noticias" (novedades relativas al TFG); 4) "Plazos y avisos" (plan de trabajo a seguir); 5) "Normativa" (normativa oficial concerniente al TFG); 6) "Foro de alumnos" (intercambio de impresiones sobre el TFG); 7) "Buscadores científico-didácticos" (bases de datos útiles para la búsqueda bibliográfica); 8) "Buzón de sugerencias" (recopilación de propuestas de mejora).

CURSO "GUÍA Y CONTROL DEL TFG"
Usted se ha identificado como María Teresa Valverde : Student (Volver a mi rol normal)
Página Principal ► Cursos ► TFG
Navegación
Página Principal
Área personal
Páginas del sitio
Mi perfil
Cursos
TFG
Ajustes
Administración del curso
Banco de preguntas
Cambiar rol a...
Volver a mi rol normal
Ajustes de mi perfil
Administración del sitio
Diagrama de temas
ASUNTOS DE INTERÉS
1. INFORMACIÓN
2. IMPORTANTE
3. NOTICIAS
4. PLAZOS Y AVISOS
5. NORMATIVA
6. FORO DE ALUMNOS
8. BUZÓN DE SUGERENCIAS
Cuestionario para valorar la tutorización del TFG a través de Moodle
Escala sobre las competencias transversales desarolladas en el TFG
BUSCADORES CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS
1. CÓMO SE ESCRIBE EL TFG
Permite obtener información conceptual y procedimental sobre todos los apartados constitutivos del TFG a fin de orientar el trabajo de planificación y redacción del mismo.
Aquí aparecerán "organizadores previos" (instrucciones científicas) y "modelos textuales" (ejemplos de TFG) para orientar la elaboración de la escritura académica del alumno. Los modelos textuales proceden de los siguientes TFG calificados con excelencia por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en el año 2012 y dirigidos por las profesoras Mª Teresa Caro y María González:
- Gloria Clares Ortín: La dramatización en el aula de Primer Curso de Educación Primaria para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la interacción entre música y literatura.
Últimas noticias
28 de abr, 01:53
María Teresa Valverde
Entrega del TFG completo más...
Temas antiguos ...
Eventos próximos
No hay eventos próximos
Ir al calendario...
Nuevo evento...
Actividades
Bases de datos
Foros
Recursos
Tareas

*Figura 1. Aula virtual "Guía y control de trabajos de investigación"*

El modelo educativo mixto de la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado* que hemos diseñado, aplicado y evaluado tiene la ventaja de atender a la diversidad contextual de los usuarios, ya que cuenta con los intereses investigadores de los participantes y con un género de escritura abierto al trabajo en borrador, para su remodelación y perfeccionamiento positivo. Igualmente, el ritmo y estilo de trabajo también dependen de las habilidades cognitivas, de las circunstancias de cada propuesta y de la persona que lo ejercita. De los resultados de la evaluación de la calidad educativa de este material didáctico se llevó a cabo a través de varios cuestionarios dirigidos a las tutoras y tutorandos se desprende que consiguió satisfacer a todos los participantes. Los Tutores confirman tres beneficios: el primero es que, gracias a ello, los alumnos entregaron puntualmente y convenientemente sus trabajos procesuales porque pudieron trabajar con responsabilidad y autonomía desde la conciencia que les proporcionó el cronograma y los materiales didácticos albergados en la Guía de Moodle; el segundo es que su control y calificación del trabajo discente realizado fue muy preciso y ajustado a la realidad de la inteligencia y esfuerzo de los tutorandos; y el tercero es que el planteamiento procesual de la tarea de conformación escrita del TFG impulsó el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por haber elaborado borradores donde mejoraron su redacción de textos académicos de investigación advirtiendo errores y alternativas desde las revisiones tutoriales y las remodelaciones estratégicas hasta lograr su

versión definitiva. Por su parte, los tutorandos agradecen el haber podido disponer permanentemente en Moodle de los organizadores previos y los modelos textuales de la Guía debido a que han sido determinantes para que elaboraran su TFG con orden, rapidez y autonomía, y además reconocen que esta experiencia formativa mixta ha beneficiado su madurez en la adquisición tanto de las competencias profesionales en investigación e innovación educativa como en la competencia en comunicación lingüística, especialmente por la adquisición de capacidades para elaborar proyecto de investigación e innovación educativa y para redactar un texto de carácter científico con el lenguaje técnico-disciplinar apropiado.

En definitiva, por medio de esta Guía destinada a tareas de realización mixta desde la plataforma virtual Moodle y desde los encuentros tutoriales presenciales requeridos se ha contribuido a desarrollar las competencias transversales previstas en el título de Grado, por haber incidido en la iniciación a la investigación, la gestión de la información y el conocimiento, la transmisión de conocimientos, la elaboración de escritos académicos en español correcto, el uso estratégico de las TIC, el análisis, interpretación y recogida de datos e informaciones, el compromiso y la responsabilidad personales, la ética y la integridad intelectual como valores esenciales, la aplicación y proyección de conocimientos habilidades y destrezas adquiridas, la comprensión sistemática y crítica de una temática, así como la proyección de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas.

**Referencias**

Álvarez, M. (2011). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En M. Accillona (Ed.), *Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea* (Vol. 10, pp. 29-41). Bilbao: Universidad de Deusto.

Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11(1),* 15-51.

Castelló, M., Iniesta, A. & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9* (3), 1107-1130.

Castelló, M. y Donahue, Ch. (Ed.) (2012) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)*. Emerald Group Publishing Limited.

Ferrés, V., Carmona, M. y Soria, V. (2012). *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores.* Barcelona: McGraw-Hill.

Fontdevila, J. F. y Del Olmo, J. L. (2013). *El Trabajo Fin de Grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica.* Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

García Sanz, M. P. y Martínez Clares, P. (Coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum.

Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en Educación Superior*. Extraído el día 20 de febrero de 2013 desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Rullan, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria, 1* (8), 74-100.

Universidad de Murcia (2012). Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster de la Universidad de Murcia (aprobado por Consejo de Gobierno de 7 de mayo de 2010 y modificado en Consejo de Gobierno de 27 de julio y de 30 de noviembre de 2012). Extraído el día 24 de mayo de 2013 desde http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=9d9bee47-66e4-4b48-ad30-961522c626b5&groupId=13951

Universidad de Murcia (2012). Guía docente 2012-2013. Trabajo de Fin de Grado del Grado en Maestro de Educación Primaria. Extraído el día 24 de mayo de 2013 desde https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RcFjHH82ByuwqaxMi0VzUEHc4nk8RlI7yStmkfbm2KMbjihpTeu

Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos, 133* (33), 10-29.

# EL MODELO 1:1 EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

# THE MODEL 1:1 IN ELEMENTARY SCHOOLS AND MIDDLE SCHOOLS: EDUCATIONAL PRACTICE ANALYSIS

Mª José Sosa Díaz, Concepción López *Andrada*

*(Universidad de Extremadura)*

**Resumen**

En el presente trabajo se realiza una descripción y análisis del tipo de prácticas educativas que se están realizando siguiendo el modelo 1:1 en el contexto de tres Centros de Educación Primaria y de tres Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. A través de la observación de aula y el análisis de los registros podemos observar que las prácticas educativas que se desarrollan son principalmente individualistas y activas por parte del alumnado. Estas están fundamentadas en ejercicios pre-elaborados de ensayo-error y de corrección inmediata, que no estimulan la colaboración entre el alumnado. Sin embargo, podemos afirmar que el uso de las TIC favorece la motivación del alumnado, junto a la transformación del rol docente a guía y vehículo del conocimiento. No obstante, la organización y distribución del aula se ha visto influida de manera negativa por la introducción de las TIC en el aula, puesto que obliga a inmovilizar los mesas y establecer modelos tradicionales de organización. Los resultados obtenido en el presente trabajo de investigación forman parte de un proyecto de investigación "Análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas implicados en el "programa escuela 2.0" de la Comunidad Autónoma de Extremadura" en la cual se realiza análisis de 10 estudios de casos de centros educativos de educación primaria y secundaria de Extremadura durante el curso escolar 2010-2011.

**Palabras clave**

Tecnología de la Información y Comunicación; Prácticas Educativas; Centros escolares.

**Abstract**

This paper is a description and analysis of the type of educational practices that are being made following the model 1:1 in the context of three Centers of Primary and three Secondary Education Institutes. Through classroom observation and analysis of the records we can see that the educational practices developed are primarily individualistic and active by students. These exercises are based on pre - prepared trial and error and immediate correction, we do not encourage student collaboration. However, we can say that the use of ICT promotes student motivation, along with the transformation of the role of teachers to guide and vehicle knowledge. However, classroom organization and distribution has been influenced negatively by the introduction of ICT in the classroom, since it requires immobilizing the tables and set traditional organizational models. The results obtained in this research are part of a research project "Análisis del impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros y aulas implicados en el "programa escuela 2.0" de la Comunidad Autónoma de Extremadura" in which he performs analysis of 10 studies of schools in primary and secondary education Extremadura during the 2010-2011 school year.

**Key words**

Information Technology and Communication; Educational Practices; School centers.

## Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro del sistema educativo debe manifestarse como objetivo prioritario en las escuelas, debido a que el alumnado debe adecuarse a una serie de competencias digitales que le preparen para la Sociedad del Conocimiento (Tondeur, Van Braak y Valcke, 2007). El sistema escolar no puede ignorar las posibilidades educativas que ofrecen los recursos tecnológicos, ya que estos pueden mejorar el aprendizaje del estudiante, siempre tomando como punto de partida la pedagogía (Tondeur et al, 2007). Por ello, en la última década todas las Administraciones Educativas, aunque cada una a un ritmo diferente, se han propuesto llevar a cabo políticas educativas que tenían como objetivo prioritario la dotación de infraestructuras y equipamiento informático, la formación de profesorado y la creación de materiales curriculares. Sin

embargo, a pesar de la implantación de los equipos informáticos en los centros, de la oferta formativa a los profesores, aunque en muchas ocasiones deficiente, y de la creación de contenidos digitales, en la mayoría de los centros escolares no se percibe una plena integración de las TIC en las aulas y por consiguiente, su uso normalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, como señalan Carlsen y Willis (2007) a pesar de que las tecnologías están ampliamente accesibles en las aulas, no se han integrado plenamente en las mismas, por lo que no se aprovecha el inmenso potencial que los recursos tecnológicos ofrecen a este proceso.

## Metodología

La metodología con la que se ha llevado a cabo este análisis responde al estudio de casos (Stake, 1998). Se ha elegido este tipo de análisis debido a las ventajas que se obtienen de la comprensión de un fenómeno, entidad o situación concreta. El caso está constituido por unidades de análisis, una persona, un grupo, una institución, un hecho, una situación, un proceso, una comunidad, un programa, un proyecto, entre otros. Para nuestra investigación la unidad de análisis es el aula con un docente que realiza una práctica educativa con TIC, y en este sentido han sido seleccionadas seis experiencias docentes correspondientes a tres centros de Educación Primaria y tres Institutos de Educación Secundaria. Para los instrumentos de recogida de información utilizados, para cada uno de los estudios de caso, fue la observación de aula, y el diario del investigador. Además, las técnicas de datos desarrolladas fueron el análisis de contenido cualitativo y la triangulación de todos los datos obtenidos de cada una de las fuentes para llegar a unas conclusiones lo más fiables y cercanas a la realidad.

*Prácticas educativas en centros de primaria*

Nos centramos en dos niveles: los referidos a los aspectos didácticos y a los aspectos organizativos, lo que implicarían dos aspectos de integración: uno externo, referido a organización escolar, y otro interno, referido a las metodologías didácticas desarrolladas en el aula.

*a) Aspectos didácticos*

Como podemos ver en la siguiente tabla de análisis, en las prácticas educativas con TIC encontramos principalmente tres tipos de actividades realizadas en el aula. En primer lugar, tenemos de exposición del docente, normalmente donde explica al alumnado algún contenido necesario para la actividad o el modo de desarrollarla. En este tipo de actividad utiliza metodologías tradicionales de exposición de contenido a través de la Pizarra Digital Interactiva. En segundo lugar, la búsqueda de páginas web en la red, por indicación del docente, donde encontrarán algunas de las actividades didácticas que van a realizar el alumnado. Por último, los alumnos realizan actividades didácticas predeterminadas a las que normalmente se acceden a través de páginas web. Por tanto, los objetivos principales de las realización de los ejercicios con TIC es la de consolidar conocimientos que previamente se han adquirido en el aula, y familiarizarse con el manejo educativo de las tecnologías y algunos software. En general el alumnado parece no tener demasiados problemas con el desarrollo de las actividades, aunque es necesario señalar que dependiendo de la naturaleza de los ejercicios, provoca más la demanda de atención del docente para resolver dudas y dificultades.

*Tabla 1. Aspectos didácticos en los centros de Educación Primaria*

| | **CEIP_ SJC** | **CP_GS** | **CRA_LE** |
|---|---|---|---|
| **Actividad** | Uso de la PDI por el docente para corregir tareas.<br>De manera Individual con la red social *Edmodo*, en la que realizan actividades didácticas. El mismo se autoevalua.<br>Actividades J-clic realizadas de manera individual. | Corrección de los ejercicios del día anterior a través del ordenador del profesor. Se realiza de manera grupal a través de la PDI<br>Acceso a Internet a las páginas web sugerencias por la aplicación para la solución y explicación de los ejercicios propuestos | Actividad de exposición del docente de las intenciones y los objetivos de la actividad a realizar.<br>Localización de las páginas web por cada alumno. Saben que etiqueta señalar para localizar la actividad.<br>Contestación de un test de preguntas sobre uso de los signos de puntuación y sobre los verbos. Primeramente de forma individual. Y posteriormente en grupo con la PDI. |
| **Material tradicional** | Si, Pizarra tradicional para la corrección de ejercicios, y libro de texto convencional. | Sí, Libro de texto convencional. | No. |
| **Recursos** | La actividad de aprendizaje exigía el uso de la PDI y también ordenador personal e Internet para su desarrollo. | | Para el acceso al blog se utiliza la wifi proporcionada por el programa o, si no funciona utilizan la wifi del centro. |
| **Producto** | No se realizan. | No se realizan. | No se realizan. |

b) *Aspectos organizativos*

En cuanto a los aspectos organizativos de la clase, el docente dedica la mayor parte del tiempo principalmente a tres tareas: dar las instrucciones de las tareas, supervisar el trabajo del alumnado, y resolver las dudas. Con esto corroboramos una vez más que el uso didáctico de las TIC facilita el cambio de rol del profesorado, cumpliendo sólo la función de orientador y guía en el aprendizaje y dejando que el protagonista sea el alumno. Pues, prácticamente la totalidad del tiempo de la sesión el alumno la ocupa realizando la tarea didáctica encomendada por el docente. Por otro lado, en cuanto a la organización y distribución de los equipos, no percibimos que ninguno de los docentes realice gestión alguna. Se infiere que se ha establecido en una sesión anterior, este hecho junto con el que cada niño o niña tenga en su ordenador portátil documentos y carpetas personales de cada uno, corrobora que los alumnos utilizan con asiduidad estos recursos tecnológicos en el aula.

*Tabla 2. Aspectos organizativos en los centros de Educación Primaria*

| | **CEIP_ SJC** | **CP_GS** | **CRA_LE** |
|---|---|---|---|
| **Organización del aula** | Cuatro mesas con tres puestos cada una, organizadas en forma de «T» y situadas dos adelante y dos atrás. Cada alumno tiene asignado su sitio. | La disposición de las mesas y sillas de los alumnos era circular. La distribución parece ser la habitual. Cada alumno parece tener un sitio asignado. | Nos encontramos ante un aula en forma de «U». Modelo de trabajo democrático que pone en contacto a todos con todos para poder trabajar e interactuar en la media distancia. La distribución parece ser la habitual. Cada alumno parece tener un sitio asignado. |
| **Distribución del tiempo** | El profesor dedica a la explicación de las actividades es muy reducido. Les da indicaciones precisas y, en alguna ocasión, anuncia una aclaración a alguna duda que puede afectar al conjunto del grupo o para presentar una nueva actividad. Prácticamente la totalidad del tiempo de la sesión se ocupa en la actividad que realizan los alumnos. | La primera media hora la profesora se dedica a corregir los ejercicios del día anterior y a explicar las posibles dudas que iban surgiendo. Prácticamente la totalidad del tiempo de la sesión se ocupa en la actividad que realizan los alumnos. | El docente es breve en las exposiciones y en las indicaciones. Prácticamente la totalidad del tiempo de la sesión se ocupa en la actividad que realizan los alumnos. |
| **Frecuencia de uso** | En toda la sesión de aula se han utilizado las TIC, pero también complementado con recursos tradicionales | El uso de las TIC se ha realizado de manera complementaria en el aula. | Durante la sesión el docente utiliza tanto el ordenador del aula como el apoyo de la pizarra digital. |

*Prácticas educativas en centros de secundaria*

A continuación se realiza un análisis en centros de secundaria atendiendo a los niveles anteriormente propuestos.

*a) Aspectos didácticos*

Como podemos ver en la siguiente tabla de análisis, en las prácticas educativas con TIC encontramos principalmente cuatro tipos de actividades realizadas en el aula. En primer lugar, tenemos de exposición del docente, normalmente donde explica al alumnado algún contenido necesario para la actividad o el modo de desarrollarla, así como que determina los recursos necesarios. En las dos clases en las que tienen PDI, las utilizan en para exponer dichos contenidos. En segundo lugar, la búsqueda de páginas web en la red, por indicación del docente, donde encontrarán algunas de las actividades didácticas que van a realizar el alumnado. En tercer lugar, la creación de documentos de presentaciones por parte del alumnado como resultado de un aprendizaje previo, en el que han buscado la información en los recursos web establecidos por la docente. Por último, los alumnos realizan actividades didácticas predeterminadas a las que normalmente se acceden a través de páginas web.

*Tabla 3. Aspectos didácticos en los centros de Educación Secundaria*

| | **IES_HP** | **IES_MRM** | **IES_SA** |
|---|---|---|---|
| **Actividad** | Actividad de exposición y lectura de las tareas a desarrollar, facilitando los recursos necesarios.<br>Actividad de búsqueda de información en un blog en francés, previamente seleccionado por la profesora.<br>Actividad de búsqueda de imágenes en la web, que han descargado e insertado en una presentación.<br>Actividad de elaboración de material gráfico a través de incorporar elementos como flechas para identificar el vocabulario. | El profesor explica, siempre en inglés, en qué consiste la actividad.<br>Reading: Ejercicios pre-elaborados para completar o elección múltiple.<br>*Speaking*: El alumnado lee en voz alta una determinada pregunta del ejercicio y es corregido por el profesor.<br>*Listening*: el libro digital está el que una voz en off que al acabar el ejercicio, lee las preguntas resueltas del ejercicio en cuestión.<br>*Writing*: completar una frase con conceptos de una tabla de formas invariables y todos los pronombres. | Las actividades didácticas realizadas con TIC pueden resumirse en las siguientes:<br>1. Lectura del texto y visualización de video.<br>2. Ordenar las palabras de forma correcta para formar una frase.<br>3. Responder verdadero o falso a unas afirmaciones.<br>4. Relacionar fotografías con lugares.<br>5. Seleccionar la palabra correcta dentro de un texto. |
| **Material** | No, uso material tradicional | No, uso material tradicional | No, uso material tradicional |
| **Recursos** | Los recursos utilizados por la docente son compartidos en Google Drive.<br>El alumno utiliza recursos web, como un blog, para extraer la información. | Las actividades didácticas vienen propuestas por el libro digital. | Material didáctico interactivo a través de la lectura de un texto y la visualización de un video, propone diversas actividades que el alumno tiene que resolver de forma interactiva. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Producto** | Presentación con Google Docs, documento que comparte con un compañero y la docente. | No se han producido | No se han producido. |

*a) Aspectos organizativos*

En las prácticas de aula que se han analizado, las tecnologías de la Información y Comunicación son el principal protagonista en el aprendizaje. Durante todo el desarrollo de la clase, el alumno ha tenido una constante interacción con la tecnología. En cuanto a la organización y distribución de los puestos y mesas, se realiza de modo tradicional, a través de filas contiguas, unas detrás de otras, y todas de cara a la pizarra y el puesto del docente. En cuanto a la distribución del tiempo de la clase, el docente dedica la mayor parte del tiempo principalmente a tres tareas: dar las instrucciones de las tareas, supervisar el trabajo del alumnado, y resolver las dudas.

*Tabla 4. Aspectos organizativos en los centros de Educación Secundaria*

| | **IES_HP** | **IES_MRM** | **IES_SA** |
|---|---|---|---|
| **Organización del aula** | 3 filas de 6 mesas con dos puestos cada una.<br>En el aula hay 22 alumnos.<br>Una mesa para el profesor con un ordenador de sobremesa y conectado a altavoces y a un videoproyector.<br>Las mesas no pueden ser movidas.<br>No existe una indicación expresa sobre el modo de agruparse. Cada alumno ha ocupado el que parece ser su puesto habitual en el aula.<br>Si es necesario se agrupan en pareja para compartir portátil. | 5 filas con tres mesas de dos puestos cada una.<br>En el frente del aula, a la izquierda está la mesa del profesor con un ordenador de sobremesa, la PDI detrás, y a su derecha una pizarra de rotuladores.<br>La clase la conforman 27 alumnos.<br>Los puestos son movibles.<br>No existe una indicación expresa sobre el modo de agruparse. Cada alumno ha ocupado el que parece ser su puesto habitual en el aula. | Se distribuyen en tres filas con cinco mesas dobles cada una, albergando a 30 alumnos.<br>Las mesas son de movilidad reducida, debido a un dispositivo de conexión que tienen.<br>Mesa para el profesor la cual está equipada con un equipo informático de sobremesa conectados a altavoces.<br>No existe una indicación expresa sobre el modo de agruparse. Cada alumno ha ocupado el que parece ser su puesto habitual en el aula.<br>Si es necesario se agrupan en pareja para compartir portátil. |
| **Distribución del tiempo** | La mayor parte del tiempo de la sesión se ocupa en la actividad de los alumnos.<br>La profesora intenta marcar un ritmo más rápido en las actividades que realizan los alumnos.<br>El tiempo que la profesora dedica a la explicación de contenidos o de tareas es reducido. | La mayor parte del tiempo de la sesión se ocupa en la actividad de los alumnos.<br>El ritmo es un ritmo relajado, marcado por el profesor y su interacción con los estudiantes.<br>Sólo en el último ejercicio se marcó un límite temporal a través de un icono de despertador proyectado. | Sin contar el tiempo dedicado a distribuir los portátiles entre los alumnos, se dedica todo el desarrollo de la clase a la resolución de las actividades.<br>En el transcurso de la realización de las actividades de los alumnos, la profesora interviene en varias ocasiones para |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Interrumpe de forma breve la actividad de los estudiantes para aclarar dudas o para presentar nueva información. | | explicar o ayudar a entender una actividad. |
| **Frecuencia de uso** | En toda la sesión de aula se han utilizado TIC. | En toda la sesión de aula se han utilizado TIC. | En toda la sesión de aula se han utilizado TIC. |

## Conclusiones

En el presente trabajo se han presentado el análisis de tres prácticas educativas en primaria y tres prácticas educativas en secundaria. Observamos que todavía las prácticas didácticas con TIC en centros de primaria y secundaria se significan por su carácter aislado y eventual. Aunque podemos afirmar que la posibilidad de disposición del modelo 1:1, de un portátil dentro del aula, beneficia que el docente utilice el mismo con más frecuencia. A pesar de que, estas prácticas educativas siguen desarrollando su metodología didáctica en materiales interactivos pre-elaborados. Las prácticas que se han realizado en los centros correspondientes, se concretan esencialmente en dos tipos de actividades, prácticas individuales y activas. La búsqueda de alguna página web en el navegador y la realización de actividades didácticas con respuesta de ensayo-error y con la corrección inmediata de la tarea. Estos ejercicios buscan sobre todo fortalecer conocimientos ya adquiridos. No obstante, el uso de las TIC favorece el aprendizaje del alumnado y su motivación hacia este, como hemos podido comprobar, todos ellos muestran un interés en el contenido debido a lo atractivo de la herramienta y la actividad con TIC. Finalmente, añadir que, el uso de las Tecnologías en las aulas normalizadas no influye en la organización de estas. A pesar de que el aula se distribuye para fomentar el trabajo en equipo y la interacción entre los alumnos, el docente no aprovecha estas ventajas para la realización de las actividades didácticas a través de las TIC.

## Bibliografía

Carlsen, R., & Willis, D. A. (2007). *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference annual March 26-30, San Antonio, Texas, USA*. Chesapeake, Va: Association for the Advancement of Computing in Education.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tondeur, J., Braak, J. v., & Valcke, M. (2007). Curricula And The Use Of ICT In Education: Two Worlds Apart?. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-976.

# LA WEBQUEST COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

# WEBQUEST AS A LEARNING TOOL IN HIGHER EDUCATION

Noelia Orcajada Sánchez, Ana Belén Mirete Ruiz, Francisco Alberto García Sánchez

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Las TIC pueden ofrecer múltiples ventajas a los procesos educativos. Destacan aquellas vinculadas a capacitar al estudiante hacia la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de competencias, no sólo tecnológicas, sino también de tratamiento de información, autocrítica, etc. En este trabajo presentamos los resultados de un proyecto de innovación en el que hemos generado e implementado WebQuest como estrategia educativa para el desarrollo de asignaturas universitarias. En el estudio han participando tres asignaturas, implicando a un total de 111 alumnos que han valorado el uso de esta herramienta. Los resultados obtenidos permiten comprobar la valoración positiva que realizan los estudiantes en cuanto al empleo de esta estrategia en su proceso de aprendizaje, así como identificar aspectos de mejora en su implementación.

**Palabras clave**

TIC; WebQuest; recursos; valoración del estudiante.

**Abstract**

ICT can offer many advantages to educational processes. Some of these advantages highlight because they are linked to train the student toward self-management of the learning and skills development, not only technological, but also for the processing of information, criticism, etc. We present the results of an innovation project in which we built and implemented WebQuest as an educational strategy for the development of university subjects. Three subjects have been involved in our study, with a total of

111 students who have valuated the use of this tool. The results attained allow us to see that the students view the use of this virtual resource favourably. On the other hand, we can identify improvements on the WQ implementation in order to be useful to the student's learning process.

**Keywords**

ICT; WebQuest; resources; student assesment.

## Introducción

El nuevo modelo educativo que defiende la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone un cambio de roles tanto por parte del alumnado, que tiene que gestionar su propio aprendizaje, como por parte del docente, quien ya no transmite contenidos sino que pone a disposición del alumno las herramientas necesarias para la adquisición de los mismos.

El uso de tecnologías 2.0 permite el diálogo e intercambio de ideas entre las personas, por ello se convierte en un recurso didáctico muy útil, válido e interesante (Aguaded, Domínguez, López & Infante, 2009), que ofrece gran flexibilidad a los procesos educativos presenciales. La inclusión de las TIC en las aulas han dado lugar a nuevos planteamientos metodológicos basados en el aprendizaje mezclado o blended learning, los cuales permiten aprovechar las posibilidades y beneficios de la presencialidad y el aprendizaje on-line (Garrison & Vaughan, 2008; Snart, 2010), enriqueciendo e individualizando la formación y abarcando el desarrollo de competencias digitales e informacionales.

La WebQuest se presenta como una estrategia didáctica que nos permite generar procesos educativos soportados por las tecnologías. Correa (2004) define las WebQuest como actividades estructuradas que ponen al alcance de los estudiantes las herramientas necesarias para conseguir los objetivos de aprendizaje planteados. Sintetizando un poco más, Rodríguez y Escofet (2006) nos recuerdan que una WebQuest es una actividad didáctica para conseguir un objetivo educativo concreto mediante la indagación.

El aprendizaje a través de las WebQuest permite potenciar la adquisición de competencias y habilidades como el tratamiento y gestión de la información,

aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, además de permitir la adquisición y desarrollo de las competencias tecnológicas y digitales (Barba, 2008). De aquí se desprende, tal y como afirma Díez (2006) que el objetivo fundamental de la WebQuest sea lograr que los estudiantes gestionen el tiempo del que disponen para desarrollar su propio proceso de aprendizaje centrándose en la utilización de la información más que en la búsqueda de la misma.

Conscientes de las posibilidades que la WebQuest ofrece a los procesos educativos, en el curso 2011/2012 llevamos a cabo un proyecto de innovación docente promovido por el Vicerrectorado de Estudios de la Universidad de Murcia con el que diseñamos e implementamos diferentes WebQuest como apoyo a la docencia presencia. En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en esta experiencia, planteándonos como objetivo principal realizar un análisis comparativo de la valoración que hacen los estudiantes de las diferentes WebQuest que hemos creado para tres asignaturas.

## Metodología

*Participantes*

Para la realización de este trabajo contamos con la participación de 111 estudiantes, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, pertenecientes a tres asignaturas, dos de ellas impartidas en el Grado en Logopedia y una impartida en el Máster en Psicología de la Educación. Su distribución por titulación y asignatura se observa en la Tabla 1.

*Tabla 1. Distribución de los participantes por titulación y asignatura*

| | Frq. | % |
|---|---|---|
| **Grado en Logopedia** | **73** | **65.8** |
| Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana | 54 | 48.7 |
| Calidad en los servicios de atención a la discapacidad | 19 | 17.1 |
| **Máster Oficial en Psicología de la Educación** | **38** | **34.2** |
| Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad | 38 | 34.2 |
| **Total** | **111** | **100** |

*Instrumento*

El instrumento de recogida de información, elaborado por nuestro Grupo de Investigación, permite recoger información sobre la valoración que el estudiante hace de la WebQuest empleada en las diferentes asignaturas.

Está compuesto por un total de 29 ítems, 6 de los cuales son preguntas abiertas relacionadas con las potencialidades y limitaciones que han encontrado los estudiantes en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje con la WebQuest, así como las fuentes de mejora detectadas por ellos. Los 23 ítems restantes se acompañan de una escala tipo Likert de cuatro valores *(1= Totalmente en desacuerdo con el ítem, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo y 4= Totalmente de acuerdo).*

Los 29 ítems se agrupan en torno a tres dimensiones, cuya distribución podemos ver en la Tabla 1.

*Tabla 2. Distribución de los ítems por tipo y dimensión*

| | Ítems Cerrados | Ítems Abiertos | Nº Total de ítems |
|---|---|---|---|
| **Estructura, diseño y presentación de la WebQuest** | **Del 1 al 12** | **13 y 14** | **14** |
| **Empleo de la Plataforma Virtual** | **Del 15 al 18** | **19** | **5** |
| **Experiencia en el aula con la WebQuest** | **Del 20 al 25 y 29** | **26, 27 y 28** | **10** |
| **Nº Total de ítems** | **23** | **6** | **29** |

Para analizar la fiabilidad el cuestionario hemos calculado el Alfa de Crombach, obteniendo una puntuación de .956, lo cual indica un elevado índice de fiabilidad.

*Procedimiento*

Para las dos asignaturas que forman parte del Grado en Logopedia, la WebQuest se utilizó de forma puntual para abordar los contenidos de un tema concreto, mientras que para la que formaba parte del Máster en Psicología de la Educación, todo el desarrollo de la asignatura estaba articulado a través de esta herramienta.

El cuestionario para la recogida de información se aplicó al finalizar los contenidos impartidos. Así, en el caso de las asignaturas del Grado, el cuestionario se aplicó una vez finalizado el tema en el que se había utilizado la WebQuest, mientras que en la asignatura Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad, el cuestionario fue cumplimentado por los estudiantes al concluir la asignatura en su totalidad.

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 17.0.

**Resultados**

El objetivo de este estudio se centra en realizar una comparación de la valoración que el estudiante hace de la WebQuest empleada en las diferentes asignaturas. En la tabla 3 observamos cómo la WQ con una valoración menor a nivel global es la empleada en la asignatura Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana, si bien los estudiantes realizan una mejor valoración de los aspectos relacionados con la estructura y presentación de la WQ con puntuaciones próximas a 3 puntos sobre 4 en 8 de los 12 ítems que aluden a estos aspectos. Igualmente, los estudiantes de esta asignatura valoran de forma positiva la utilidad de la WQ para la adquisición de nuevos aprendizajes, con una media de 2.83 (Sd.=.76).

Los alumnos de la asignatura Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad son los que mejor valoran este recurso de forma general, ya que la puntuación media obtenida para la mayoría de ítems que componían el cuestionario es superior a 3.50 sobre 4. Sólo dos de esos ítems puntúan por debajo de 3.50 dentro de esta asignatura, destacando el ítem 18, con una media de 3.29 (Sd.=.93), indicando que los estudiantes consideran que el uso de la WQ ha contribuido al desarrollo de su formación en TIC.

Las valoraciones más altas dentro de la asignatura Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad, la obtienen e ítem 2, que hacía referencia a la explicación del objetivo perseguido en la introducción, con una media de 3.89 (Sd.=.31); el ítem 6, referido a la coherencia de los pasos del proceso con la tarea, y el ítem 21, referido la satisfacción con la experiencia en el uso de la WQ, ambos ítems han obtenido una media de 3.87 (Sd.=.34).

*Tabla 3. Valoración general de la WQ*

| Ítem | Modelo integral de actuación…. | | Organización de servicios… | | Calidad en los servicios de… | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *Sd.* | *M* | *Sd.* | *M* | *Sd.* |
| **1. El título es adecuado a contenido** | 3.04 | 0.78 | 3.74 | 0.45 | 3.26 | 0.65 |
| **2. La introducción explica el objetivo perseguido** | 2.80 | 0.76 | 3,89 | 0.31 | 3.32 | 0.75 |
| **3. Introducción atractiva, motivadora** | 2.35 | 0.87 | 3.47 | 0.60 | 2.74 | 0.87 |
| **4. Tarea clara y explica el objetivo perseguido** | 2.49 | 0.77 | 3.84 | 0.43 | 3.37 | 0.50 |
| **5. La tarea concreta el producto final a realizar** | 2.67 | 0.82 | 3.74 | 0.45 | 3.26 | 0.73 |
| **6. Los pasos del proceso son coherentes con las tareas** | 2.75 | 0.78 | 3.87 | 0.34 | 3.32 | 0.67 |
| **7. Proceso bien secuenciado** | 2.80 | 0.81 | 3.74 | 0.45 | 3.21 | 0.73 |
| **8. Recursos adecuados** | 2.57 | 0.86 | 3.82 | 0.39 | 3.11 | 0.57 |
| **9. Se indican los aspectos a evaluar** | 2.70 | 0.81 | 3.66 | 0.58 | 3.32 | 0.82 |
| **10. Se indican los criterios de evaluación** | 2.62 | 0.79 | 3.43 | 0.60 | 3.00 | 1.00 |
| **11. Conclusión vinculada a la introducción y el proceso** | 2.76 | 0.77 | 3.66 | 0.48 | 3.16 | 0.60 |
| **12. La conclusión logra la reflexión sobre el contenido** | 2.85 | 0.88 | 3.66 | 0.53 | 3.32 | 0.67 |
| **13. El Aula Virtual es útil para realizar la WQ** | 2.67 | 0.97 | 3.82 | 0.46 | 3.00 | 0.74 |
| **14. He empleado las herramientas del Aula Virtual para esta WQ** | 2.76 | 0.93 | 3.74 | 0.50 | 2.89 | 0.99 |
| **15. La herramienta TAREAS me ha facilitado la realización de la WQ** | 2.76 | 0,77 | 3.59 | 0.51 | 3.16 | 0.90 |
| **16. El FORO ha facilitado la realización de la WQ** | 2.04 | 1.02 | 3.73 | 0.61 | 1.79 | 0.92 |
| **17. La realización de WQ ha sido útil para la adquisición de nuevos aprendizajes** | 2.83 | 0.76 | 3.76 | 0.49 | 3.11 | 0.66 |
| **18. La utilización de la WQ ha contribuido a mi formación en TIC** | 2.58 | 0.85 | 3.29 | 0.92 | 2.21 | 0.98 |
| **19. Me gusta cómo se trabajan los contenidos con los planteamientos de la WQ** | 2.23 | 0.88 | 3.74 | 0.50 | 2.63 | 0.76 |
| **20. El tiempo que requiere la WQ me parece adecuado** | 1.92 | 0.88 | 3.63 | 0.54 | 2.83 | 0.71 |
| **21. Me ha gustado la experiencia con el uso de WQ para esta actividad** | 2.18 | 0.89 | 3.87 | 0.34 | 2.74 | 0.65 |
| **22. La WQ me ha permitido tener más autonomía en el control de mi aprendizaje** | 2.40 | 0.93 | 3.84 | 0.37 | 2.68 | 0.75 |

Por último, en la asignatura Calidad en los servicios de atención a la discapacidad, encontramos que los estudiantes también valoran de forma positiva el uso de la WQ, obteniendo la mayoría de ítems puntuaciones iguales o superiores a 3.00, destacando los relacionados con la estructura y presentación de la WQ, como el ítem 4, referido a la claridad de la tarea y la explicación del trabajo a realizar, con una media de 3.37 (Sd.=.50), o los ítems 9 y 12, referidos a la indicación de los aspectos a evaluar (Sd.=.82) y a la reflexión sobre el contenido (Sd.=67), respectivamente. Por otro lado, el aspecto que ha obtenido una valoración inferior dentro de esta asignatura es el que trata sobre el empleo del foro en la tarea (ítem 16), con una media de 1.79 (Sd.=.92).

En la tabla 4 observamos las valoraciones realizadas por los estudiantes de las tres asignaturas de cada una de las dimensiones a nivel global.

*Tabla 4. Valoración de las dimensiones de la WQ*

| Dimensión | Modelo integral de … | | Organización de servicios… | | Calidad en los servicios de… | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *Sd.* | *M* | *Sd.* | *M* | *Sd.* |
| **Valoración de la WQ** | 2.70 | 0.52 | 3.71 | 0.25 | 3.20 | 0.47 |
| **Valoración de la Plataforma Virtual** | 2.56 | 0.67 | 3.73 | 0.37 | 2.71 | 0.59 |
| **Valoración de la experiencia** | 2.36 | 0.68 | 3.69 | 0.36 | 2.69 | 0.51 |
| **Satisfacción general con el uso de la WQ** | 2.45 | 0.77 | 3.78 | 0.42 | 2.84 | 0.60 |

Tal y como se observa, los estudiantes de la asignatura de Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad son los que mejor valoración hacen de las tres dimensiones, así como de la satisfacción mostrada con el uso de la WQ en su proceso de aprendizaje, obteniendo una media superior a 3.60 puntos sobre 4.00 en los cuatro apartados analizados. Por su parte, los estudiantes que peor valoración hacen de la WQ son los de la asignatura Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana.

La dimensión mejor valorada, tanto para la WQ utilizada en la asignatura Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana, como para la asignatura Calidad en los servicios de Atención a la discapacidad, es la dimensión referida a la valoración de

la WQ, con una puntuación media de 2.70 (Sd.=.52) y 3.20 (Sd.=.47) respectivamente. Dentro de la asignatura Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad, la dimensión que obtiene mejor valoración es la que recoge los ítems referidos a la satisfacción general con el uso de la WQ (M=3.78; Sd.=.42).

La dimensión que ha obtenido una valoración inferior por los estudiantes es aquella que recoge los ítems relacionados con valoración de la experiencia, con una puntación media de 2.36 (Sd.=.68) en la WQ utilizada en Niveles de Actuación en Atención Temprana, 2.69 (Sd.=.51) en la asignatura Calidad en los servicios de atención a la discapacidad y 3.69 (Sd.=.36) en la utilizada en Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad, siendo ésta última la mejor valorada por los estudiantes, mostrando estar *muy de acuerdo* con el uso de esta estrategia didáctica para el desarrollo de aprendizajes.

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por los estudiantes de las tres asignaturas, realizamos un ANOVA de un factor. Los datos obtenidos nos han permitido comprobar la existencia de diferencias significativas en las cuatro dimensiones analizadas (Valoración de la WQ [F(2, 101) =45.829; p=<.001]; Valoración de la Plataforma Virtual [(2, 108) =58.518; p=<.001]; Valoración de la experiencia [(2, 108) =49.607; p=<.001]; y Satisfacción general [(2, 106) =64.387; p=<.001]). Los análisis *pos-hoc* realizados nos muestran que las diferencias se encuentran en que valoraciones que realizan los estudiantes de la asignatura de Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad son significativamente superiores en las cuatro dimensiones que a las realizadas por los estudiantes de las otras dos asignaturas.

## Discusión y conclusiones

Conocer la opinión de los alumnos a los que se dirigen los recursos educativos de distribución en red, más en concreto, las WQ para el desarrollo de asignaturas universitarias, se hace fundamental si pretendemos que se conviertan en recursos de utilidad en la asunción del nuevo rol activo y de gestor de su propio proceso de aprendizaje que le ha sido asignado al estudiante.

Los resultados obtenidos en este estudio nos llevan a afirmar que los estudiantes valoran de forma muy positiva el uso de WQ, encontrando utilidad en ellas tanto para la superación de la asignatura en la que ha sido implementada, como para la adquisición y desarrollo de aprendizajes y la generación de competencias digitales y de manejo de la información.

En relación a la satisfacción que genera en los estudiantes el uso de la WQ, hemos podido constatar que, tal y como están diseñadas e implementadas dentro de nuestra experiencia, esta es elevada, aunque cabe matizar ciertas diferencias en el grado de satisfacción en función del uso que se le ha dado a la WQ y cómo ha sido introducida en la asignatura. Vemos que los alumnos de la asignatura Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad, se encuentran más satisfechos con el uso de la WQ y los beneficios reportados por esta, en comparación con la satisfacción que muestran los alumnos de la asignatura Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana. La explicación a esta situación podemos encontrarla en el hecho de que la WQ de la primera asignatura a la que hacemos referencia en este párrafo, se utilizó como parte fundamental de la metodología de trabajo de la asignatura, contemplándose su uso y comprensión de funcionamiento desde el principio de la misma, sin embargo en la asignatura Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana, la WQ fue utilizada como una actividad puntual y complementaria al resto de actividades que se llevaron a cabo dentro de la asignatura. De ahí que la importancia y los beneficios obtenidos con la utilización de este recurso no sean valorados de la misma manera.

Para finalizar, los datos extraídos nos invitan a realizar un análisis pormenorizado del proceso de implementación de las páginas mejor valoradas, ya que de ellas podremos extraer indicaciones del modo más idóneo de introducir e implementar WQ con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

## Referencias

Aguaded, J.I., Domínguez, G., López Meneses, E. & Infante, A. (2009). Web 2.0. Un nuevo escenario de inteligencia Colectiva. En Aguaded, J.I. & Domínguez, G. (Coords.). *La Universidad y las tecnologías de la información y el conocimiento. Reflexiones y experiencias.* (pp. 55-69). Sevilla: Mergablum

Barba, C. (2008). La webquest, una metodología de fututo. *Quaderns Digitals,* 51.

Correa, J.M. (2004). *Revista Qurriculum, 17*, 171-186.

Díez, E.J. (2006). El uso de webquest en la docencia universitaria: el aprendizaje colaborativo en red – Entorno WQ, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 397 407. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blendedlearning in highereducation. Framework, principles and guidelines.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rodríguez, J.L. & Escofet, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 2 (3)*, 20-28.

Salinas, J., Pérez, A. & De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red.* Madrid: Editorial Síntesis

Snart, J.A. (2010). *HybridLearning. Theperils and promise of blending online and face-tofaceinstruction in highereducation.* California: ABC CLIO.

# ¿SE HAN INTEGRADO LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA? UN ESTUDIO DESDE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN ANDALUCÍA

# HAVE THE INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION (ICT) BEEN INTEGRATED IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION? A CASE STUDY THROUGH BEST PRACTICES IN ANDALUSIA

Manuel Delgado García, José Antonio Ruíz Rodríguez, Ana María Contioso Rodríguez

*(Universidad de Huelva)*

**Resumen**

Esta aportación forma parte de un Proyecto de Investigación de Excelencia titulado "Buenas prácticas en integración de TICs en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía" (P07-HUM-03035), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de Andalucía. Se muestran los resultados obtenidos en 3 centros de Educación Primaria y 1 centro de Educación Secundaria con respecto al impacto que las TICs han generado en los mismos tras varios años de trabajo. Partimos de un diseño cualitativo a través de estudios de casos múltiples empleando diversas estrategias cualitativas (entrevistas abiertas, observaciones participantes, grupos de discusión, etc.), para proceder a la descripción e interpretación de la integración de las TICs en los centros. Como conclusiones, destacan la necesidad de consolidar la coordinación entre el profesorado, la actualización del material o el impulso de una formación y orientación adaptada a las necesidades de los centros.

**Palabras clave**

TICs; buenas prácticas; educación; conocimiento.

**Abstract**

This contribution is part of a Research Excellence Project titled "Best practices in integrating ICTs in Primary and Secondary Schools of Andalusia" ( P07- HUM-03035), funded by the Department of Innovation, Science and Enterprise of Andalusia. This work shows the results in three Primary Schools and one Secondary School regarding the impact that ICTs have generated in them after several years of work. We start with a qualitative design through studies of multiples cases using various qualitative strategies (open interviews, participant observation, focus groups, etc.) to proceed to the description and interpretation of the integration of ICTs in schools. In conclusion, we point out the need to consolidate the coordination among teachers, to update the material, and to improve the training and guidance tailored to the needs of schools.

**Keywords**

ICTs; best practices; education; knowledge.

## Introducción

Esta investigación surge de una reflexión ante las numerosas experiencias e investigaciones que, en los últimos años, se han llevado a cabo sobre el uso de las TICs en los centros escolares españoles y extranjeros. Algunos de los ejemplos concretos relacionados con este tipo de experiencias en nuestro país, son los emprendidos por los siguientes organismos:

- El Ministerio de Educación y Cultura: desarrolla iniciativas como son: el proyecto “Aldea digital” para promocionar las TICs en el ámbito rural, o el proyecto “Internet en la Escuela”, destinado a la introducción de las TICs en el sistema educativo, facilitando así la conexión entre sociedad y escuela.
- La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: desarrolla la propuesta “Averroes”, una red telemática a través de la cual se pretende acercar las TICs a las aulas de los centros educativos de educación infantil, Primaria y Secundaria en Andalucía, y así más de 600 centros disfrutan ya de ordenadores en los distintos niveles de enseñanza.

Por otra parte, desde la vertiente internacional cabría destacar otra serie de iniciativas empleadas para promover la integración de las tecnologías en el sistema educativo, concretamente destacan las siguientes propuestas de colaboración entre los Ministerios de educación europeos:

- "Schoolnet": como iniciativa para el fomento de las TICs en los centros educativos y la promoción de la cooperación entre estas.
- "MyEurope": como red inter-escolar a través de la cual generar y compartir proyectos que desarrollen el aprendizaje a través de las TIC.
- El programa "Apple Distinguished Schools": como proyecto con el que pedagogos y técnicos colaboran para dar a conocer el resultado de las experiencias TICs desarrolladas en los centros educativos europeos participantes del proyecto.

En todo caso, de estas experiencias y de muchas otras, hallamos diferentes estudios que analizan, desde diversos puntos de vista, el papel que desempeñan las TICs en los centros escolares y que son los que ayudan a fundamentar el diseño de esta investigación: Area (2005) revisa las líneas de investigación relacionadas con la presencia de las TICs en los centros, y entre ellas, se aborda el tema de las prácticas pedagógicas con los ordenadores en las aulas; Sosa, Peligros y Díaz (2010) presentan varios estudios de caso sobre buenas prácticas TICs en Extremadura, y reconocen la existencia de un cambio organizacional y metodológico a la hora de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas; Boza, Tirado y Guzmán (2010) profundizan sobre la influencia que tiene la creencia del profesorado sobre las TICs en su proceso de integración en los centros escolares andaluces, contemplando finalmente la necesidad de participar en procesos formativos y poseer una creencia sobre el propio proceso de integración; De Pablos y Jiménez (2007) abordan ejemplos de buenas prácticas (reconocidas o premiadas) en el seno de la comunidad andaluza, y destacan la producción de materiales y recursos didácticos como prácticas para integrar las TICs en el ejercicio docente; Cebrián y Ruíz (2008) recogen la opinión del profesorado sobre el impacto del proyectos TIC en la enseñanza Primaria y Secundaria en Andalucía, y apuntan a la paulatina consolidación de las TICs en la didáctica docente; Aguaded y Tirado (2010) recogen las valoraciones obtenidas en las experiencias didácticas de los 50

primeros centros que implantaron el programa “Centros TIC” en Andalucía, y indican la necesidad de promover un acompañamiento aún mayor por parte de la administración para lograr la integración total de las TICs en los centros escolares andaluces, puesto que la mentalidad del profesorado, aún no ha sufrido un cambio total para que esto se produzca; Ortiz, Peñaherrera y Ortega (2012) estudian la percepción de estudiantes y profesores sobre la integración de las TICs en la enseñanza Primaria y en Andalucía, y destacan diferentes puntos fuertes (éxito en el impulso promovido por la administración, o la motivación adquirida entre la comunidad escolar), y débiles (dificultades en la coordinación docente, o conexión con otros agentes educativos) en este proceso.

En base a los presupuestos de todas estas investigaciones realizadas dentro del marco andaluz, y ligadas al proyecto “Centros TIC” (2003-2009) primero, y “Escuelas TICs 2.0” (2009-2013) después, se hace preciso mostrar una nueva perspectiva de análisis sobre esta propuesta que, impulsada por el Ministerio de Educación y respaldada en Andalucía por la Consejería de Educación, incorpora como novedad, por un lado, el uso individualizado de un ordenador portátil para cada alumno perteneciente al tercer ciclo de Educación Primaria y al primer ciclo de la ESO, por otro lado la incorporación de pizarras digitales en las aulas, y finalmente, la dotación de una mejor infraestructura tecnológica y de las conexiones apropiadas que permitan salir al exterior desde el pupitre. Con lo cual, se genera una realidad en la que las prácticas pedagógicas han de considerarse como el principal recurso desde el que analizar la integración de toda esta tecnología en los centros educativos andaluces, y al mismo tiempo dar a conocer aquellas que se identifican como “las mejores” que se están llevando a cabo desde centros que están adscritos a este proyecto.

Concretamente, seguiremos a Sosa, Peligros y Díaz (2010:152) para identificar esas mejores prácticas como “buenas prácticas” con TICs, y definirlas como *“toda aquella práctica educativa que con el uso de las TICs supone una mejora o potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de sus resultados, pudiendo servir, además, de referencia a otros contextos”;* en este sentido, se derivan distintos indicadores con los que identificarlas y varias dimensiones de análisis con las que hacerlas visibles (Tabla 1).

*Tabla 1. Indicadores para definir buenas prácticas*

| | |
|---|---|
| ***Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*** | • Aprendizaje autónomo y colaborativo.<br>• Creatividad.<br>• Ampliación de conocimiento.<br>• Dificultades de aprendizaje. |
| ***Organización y gestión del centro*** | • Coordinadores TIC.<br>• Organización de las aulas y accesibilidad.<br>• Implicación del equipo directivo y claustro.<br>• Formación adaptada. |
| ***Infraestructuras TIC*** | •Software libre y aplicaciones de código abierto.<br>• Hardware en perfectas condiciones.<br>•Web del centro.<br>•Intranet.<br>• Al menos un equipo informático por aula. |

Desde esta óptica de análisis, y en la línea de los estudios arriba indicados, consideramos que es necesario conocer cómo se ha desarrollado el proceso de integración de las TICs en la enseñanza Primaria y Secundaria en Andalucía, a través de las "buenas prácticas" desarrolladas en diferentes centros que las incorporan a la enseñanza en sus aulas.

*Objetivos*

Para hacer realidad esta premisa, presentamos un estudio que analiza la realidad educativa andaluza tras haber pasado varios años de la incorporación de las TICs a las aulas, pues desde las investigaciones consultadas hemos podido comprobar que hasta este momento, en muchos casos, la utilización de TICs en las aulas se produce, bien en situaciones puntuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien se promueve desde aulas específicas; pero ahora bien, tras la importante inversión realizada por parte de las Administraciones tanto en dotación como en mantenimiento tecnológico, se hace necesario plantear estudios independientes, procedentes de expertos investigadores universitarios que contemplen los ámbitos de la didáctica, la metodología y las tecnologías aplicadas a la educación, para hacer así una valoración externa de la adecuación de esta inversión en los centros. En este caso particular, se pretenden *identificar desde un conjunto de centros que promueven una enseñanza apoyada en el proyecto "Escuelas TIC 2.0", aquellas "buenas prácticas pedagógicas" que facilitan la integración de las TICs en las aulas, y a su vez, conocer las características (puntos débiles y fuertes) de los contextos de*

*aprendizaje donde se promueven, de tal forma que de cara al futuro, ello nos permita plantear acciones efectivas de integración de las TICs en educación*.

**Metodología**

El diseño de esta investigación parte de una metodología de carácter cualitativo, concretamente se ha utilizado el estudio de casos múltiples como estrategia con la que acceder al objeto de estudio; como apuntan Boza y Toscano (2011), se trata de realizar un acercamiento a las distintas experiencias en diferentes centros TICs de Andalucía, con finalidad descriptiva-explicativa y de carácter inclusivo, y todo vehiculado a través de diferentes estrategias: entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de contenido y grupos de discusión.

El estudio se apoya por un lado en el muestreo de caso típico ideal, y por otro, en el muestreo "bola de nieve" (se ha recurrido a los Centros de Profesores, los orientadores escolares, la inspección educativa y las webs de los centros TICs), con el objetivo de localizar de entre todos los centros TICs andaluces, aquellas experiencias de "buenas prácticas" relacionadas con la integración de las TICs en la enseñanza Primaria y Secundaria. En base a ello, presentamos un estudio de casos múltiples, en el que se han seleccionado cuatro centros andaluces: (1) C.E.I.P. Jaen1; (2) I.E.S. Jaen2; (3) C.E.I.P. Sevilla1; (4) C.E.I.P. Granada1.

A raíz de la selección de centros, se procedió a la recogida de información a través de la colaboración de los diferentes agentes implicados en la integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente han participado en el estudio: los responsables del proyecto TIC, el profesorado y el alumnado inmerso en la experiencia TIC. Para todo este proceso, se diseñó la siguiente planificación (Tabla 2):

*Tabla 2. Esquema de investigación*

| Fases | Instrumentos y proceso seguido. |
|---|---|
| ***1. Diseño de los siguientes instrumentos:*** | Protocolo de ficha exploratoria del centro.<br>Ficha de análisis de recursos didácticos TICS del centro<br>Registro para observación de clase TIC.<br>Guión de entrevistas con responsables y profesores.<br>Guion de grupos de discusión con alumnos. |
| ***2. Recogida de información*** | Registro observacional (grabaciones en audio, video, y fotografía).<br>Análisis de contenido (virtual y material). |
| ***3. Tratamiento y procesamiento*** | Sistema de categorías.<br>Codificación a través del programa MAXQDA.<br>Triangulación de información. |
| ***4. Síntesis final*** | Elaboración de unas conclusiones sobre el grado de integración e incidencia |

| | |
|---|---|
| | de las TICs en la enseñanza. |

.

## Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación parten del sistema categorial establecido inicialmente (Tabla 3), y a través del mismo se sintetiza, por centros educativos, la información ofrecida por los informantes clave en base a las dos grandes perspectivas de análisis: el escenario educativo y la didáctica y TICs.

*Tabla 3. Sistema de categorías*

| Categorías | Dimensiones de análisis |
|---|---|
| El escenario educativo | Zona (barrio, localidad) |
| | Centro, Nivel |
| | Equipo directivo y Equipo docente (participación, cooperación, dinámica…) |
| | Coordinación TIC (coordinación, liderazgo…) |
| | Clima del centro (comunicación, información, relaciones sociales, decisión…) |
| | Formación docente (general y en TIC), Apoyos externos |
| | Actitudes ante las TIC |
| | Alumnos, Familias |
| Didáctica y TICs: | Proyecto TIC, Responsables y expertos, coordinación y cooperación docente… |
| | Recursos TICs (hardware, software, conectividad…), Aplicaciones y materiales educativos TICs |
| | Espacios y tiempos |
| | Innovación didáctica, modelos de enseñanza, cultura educativa |
| | Tareas de aprendizaje, modelos de aprendizaje, cooperación entre alumnos… |
| | Evaluación |
| | Atención a la diversidad, individualización, comunicación, clima de aula, |
| | Motivación |
| | Problemas |
| | Discurso pedagógico sobre las TICs |

Así pues, a continuación presentamos las principales aportaciones obtenidas en cada una de las dos categorías de análisis por las que se ha regido el proceso de investigación:

*El escenario educativo*

Al ser preguntados los informantes clave por las diferentes dimensiones de análisis pertenecientes a esta categoría, nos encontramos con respuestas muy similares a las recogidas en los estudios de De Pablos y Jiménez (2007) o Cebrián y Ruíz (2008) y que sintetizan ideas como las que siguen a continuación:

*(1) "Ahora los que elaboran los materiales son los críos (…) les están sacando rendimiento poco a poco. (ECO, 3)".*

*(1) "A los padres es algo que le "suena" a la gran mayoría, pero hasta ahora no se han querido implicar". (EP2, 16).*

*(2) "En los centros grandes haría falta un técnico porque el coordinador TIC no está haciendo lo que debería de hacer" (EDC, 5)*

*(2) "Al profesorado al principio, le costaba un poco cambiar de método, siempre es complicado". (EDC, 6)*

*(3) "Hay que adaptar a la realidad la formación de los centro, de los compañeros." (DIR/COOR, 37)*

*(3) "Ha mejorado la comunicación entre compañeros". (SEC, 29)*

*(4) "En la medida que tú te impliques o que otros se impliquen, en esa misma medida responden los alumnos". (EDI, 14).*

*(4) "En la medida que tú entiendas que eso es mejorable, el sistema no es cerrado, y te permite que te impliques y hagas transformaciones , pero tú no puedes llegar y decir no, yo ahora voy a poner un libro" .(MAR, 7).*

Así pues, a primera vista se contempla cómo el escenario educativo en el que se insertan las TICs, previsiblemente va a seguir necesitando de este impulso o acompañamiento, que ya señalaban Aguaded y Tirado (2010), por parte de la administración para seguir mejorando día a día la base sobre la que se asientan estas propuestas metodológicas para el sistema educativo.

*Didáctica y TICs*

En un segundo apartado, profundizábamos más concretamente sobre el planteamiento didáctico empleado al utilizar las TICs en el interior del aula. Y en este caso, de nuevo se hacen visibles ideas cercanas a las propuestas por Sosa, Peligros y Díaz (2010), o las de Ortiz, Peñaherrera y Ortega (2012), puesto que el cambio metodológico que se divisa como una de las principales consideraciones a tener en cuenta de cara a mejorar la integración de las TICs en el aula, y al mismo tiempo, la motivación emerge como fundamento clave para que este cambio del que hablan sea concebido por los centros como algo positivo y necesario. Así pues, algunas de las ideas que encontramos son:

*(1) "Hay que establecer un debate entre qué uso se le puede dar, qué rendimiento y qué plan de actuación habría que seguir para obtener muchos más resultados". (EP2, 16).*

*(1) "Herramienta súper-facilitadora y súper-dinamizadora de lo que es el trabajo. Es incorporarse a lo que es la realidad de la sociedad" (ECO, 5).*

*(2) En general, la clase es igual que siempre, de vez en cuando, ya que están ahí, pues los usamos para algo". (GD2, 3)*

*(2) "Al principio no sabía ni que tenía Internet, porque aquí tenía uno distinto que en mi casa y no me explicaron nada". (GD1, 9-10)*

*(3) "Cuando quiero hacer algún trabajo en grupitos, lo más que puedo es decirle a los niños que se den la vuelta con los monitores así de grandes por ahí en medio." (SEC, 75)*

*(3) "…te planteas poner un vídeo para todos, y resulta que un ordenador carga, el otro no, uno no va a la misma velocidad que el otro, el mío no suena,…." (SEC, 76)*

*(4) "El objetivo nuestro no es hacer un libro del centro porque si es así tendríamos la misma historia, se busca que sea un material vivo" (EDI, 3).*

*(4) "La utilización de las TIC muchas veces se idolatra, de lo que se trata es de saber que es una herramienta muy potente y muy útil". (EDI, 4).*

En este bloque de análisis, al igual que sucedía en el apartado anterior, encontramos ideas interesantes de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el grado la integración de las TICs en las aulas, y de ellas se deriva la necesidad de mejorar el proceso por el que estas herramientas se trasladan al aula, puesto que hasta ahora aparecen pros, pero también contras que hacen de ellas un recurso ambiguo para el aprendizaje.

## Discusión y conclusiones

A partir de la información más relevante obtenida en aquellas variables contempladas en el análisis de datos, a continuación presentamos unas conclusiones organizadas, en torno al sentir de los investigadores y los responsables de los centros educativos, con respecto a tres grandes ejes en la integración de las TICs en educación: sus puntos fuertes, sus puntos débiles y las necesidades encontradas, buscando así dar respuesta a la pregunta inicial.

*Puntos fuertes.*

- Facilitan la comunicación y relaciones entre la comunidad educativa (colaboración e implicación).
- El Profesorado y el alumnado está muy motivado, existiendo a su vez un buen clima en el aula y fuera de ella.
- Se potencia el diseño y producción de nuevo material didáctico, de fácil actualización y adaptación (interdisciplinariedad).

*Puntos débiles*

- La introducción se produce lentamente y hay un desfase tecnológico entre los centros y la sociedad.
- En algunos casos, la introducción de las TICs en el aula puede generar una ruptura metodológica (riesgo de convertirse en una recreación del libro de texto) y frente a ello emergen posturas opuestas.
- La utilización y potenciación de las TICs en el proceso de aprendizaje sigue sin implicar una remuneración (económica, humana o material) por parte de las administraciones.
- Mayoritariamente, el profesorado está aún poco cualificado y en el caso de estarlo, el equipamiento con el que cuentan los centros, en muchos casos no es el más adecuado, o las condiciones en las que este está no son las idóneas.
- Se siguen encontrando numerosos riesgos en el uso de las TICs por parte del alumnado (entretenimiento, poca formación y familiarización, etc.) que hacen que muchos profesores no las conciban como un recurso útil para el día a día.
- Desde el exterior, también se percibe una escasa participación de las familias para colaborar en que esta herramienta sea un indicativo de calidad en la enseñanza.

*Necesidades*

- Se acusa la necesidad de un mayor apoyo de la administración mediante recursos humanos y materiales actualizados.
- Percibimos la premura de mejorar la formación docente (en centros) para dar una respuesta adecuada a los avances que se introducen en la sociedad.

- El profesorado sigue necesitando de un mayor reconocimiento a la labor de coordinación TIC y de una dotación de mejores espacios para seguir trabajando con este tipo de recursos y mejorar su motivación.
- Se percibe la necesidad de dotar de más libertad a los centros para organizar, distribuir el material y mejorar la coordinación entre el profesorado, pues estos conocen mejor que nadie la realidad de sus aulas.

En definitiva, tras un pormenorizado análisis de la situación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros TIC de enseñanza Primaria y Secundaria en Andalucía, se ha podido comprobar cómo pese a las actitudes positivas encontradas en gran parte de los participantes (Aguaded y Tirado,2010; De Pablos, Colás, y González, 2010), sigue siendo necesario un apoyo constante por parte de las administraciones educativas hacia la figura del docente, ya sea a través de orientaciones concretas, iniciativas formativas contextualizadas, o reconocimiento académico-profesional de la labor con estos recursos, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se articule en base a unos principios asentados y priorizados con respecto al uso de las TICs, evitando que la desorientación existente en algunos casos, acabe por traducirse en prácticas puntuales y personalizadas que no se hacen extensibles al resto de la comunidad educativa (Fernández-Díaz y Correa, 2008) y dejan en entredicho la completa integración este recurso en las aulas andaluzas.

**Referencias**

Aguaded, J. I., Pérez, Mª A. y Monescillo, M. (2010). Hacia una integración curricular de las tic en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón, 62* (4), 7-23.

Aguaded, J.I. y Tirado, R. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Centros TIC de Andalucía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36,* 5-28.

Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación**.** *RELIEVE***,** *11* (1), 3-25.

Consultado el 15/11/2013 desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm

Boza, Á; Toscano, M; y Méndez, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa, 29* (1), 263-289. Consultado el 15/10/2013 desde: http://revistas.um.es/rie/article/view/94401/103031

Boza, Á; Tirado, R & Guzmán, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *RELIEVE*, *16 (*1), 1-24. Consultado el 15/10/2013 desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.htm

Boza, Á y Toscano, M. (2011). *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: 2 estudios de caso.* Ponencia: VI Congreso Virtual de AIDIPE. Consultado el 20/10/2013 desde: http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf

Cebrián, M. & Ruiz J. (2008). Impacto producido por el proyecto de Centros TIC en CEIP e IES de Andalucía desde la opinión de docentes. *Pixel-Bit*, *3*, 141-154.

De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *6* (2), 15-28. Consultado el 08/11/2013 desde: http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/

De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, *352*, 23-51.

Fernández-Díaz, E. y Correa, J. M. (2008). Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7* (2), 57-67.

Ortiz, A.M.; Peñaherrera, M.; Ortega, J. M; (2012). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las TIC. Un estudio de caso*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *41,*1-15*.* Consultado el 10/11/2013 desde:

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec41/pdf/Edutec-e_n41_Ortiz_Penaherrera_Ortega.pdf

Sosa, Mª J.; Peligros, S. y Díaz, D.: (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11* (1), 148-179. Consultado el 10/11/2013 desde http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865.

# CAMPUS VIRTUAL DE SOFTWARE LIBRE EN LA UNIVERSIDAD

# OPEN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS AT THE UNIVERSITY

Alicia Blaya Ortega

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Actualmente, se puede comprobar que cada vez son más las universidades tanto públicas como privadas que están optando por el uso de herramientas de software libre en sus campus virtuales. Esto es debido a las grandes ventajas que aporta su uso al ámbito universitario.

En el año 2008, el Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia realizó un estudio llamado “Plataformas de campus virtual con herramientas de software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas.

Esta comunicación, presenta los resultados de una investigación realizada este año, cuyo fin era actualizar los datos que se obtuvieron en el estudio anteriormente nombrado.

**Palabras clave**

Universidad; Software Libre; Campus Virtual; Educación.

**Abstract**

Currently, we can see that more and more the public and private universities are opting for use of Open Virtual Learning Environments. The cause is the great advantages of its use in the university.

In 2008, Research Group of Educational Technology at the University of Murcia did a study called "virtual campus platforms with free software tools: Comparative analysis of the current situation in Spanish universities.

This communication, presents the results of an investigation made this year, whose purpose was to update the data obtained in the study previously appointed.

**Keywords**

University; Free Software; Virtual Campus; Education.

## Introducción

Cada vez son más las universidades que están optando por utilizar herramientas de software libre en sus campus virtuales, esto se debe a las grandes ventajas y oportunidades que éstas ofrecen. Por este motivo, se exponen en esta comunicación algunos de los resultados obtenidos en un estudio ya realizado en el cual se pretende conocer cuál es la tendencia actual de las universidades españolas en la utilización de software en sus campus virtuales.

Para ello, se presentan algunas de las principales características de los campus virtuales en la Educación Superior. Así como las ventajas de utilizar herramientas de software libre.

Finalmente, se dan a conocer algunos de los resultados obtenidos en la investigación.

### *Software Libre en la Educación Superior española*

La universidad cumple con la función de servicio público, por esta razón debe respetar e impulsar los estándares abiertos, ya que el no hacerlo supone favorecer a un determinado fabricante y a sus clientes, discriminando así al resto de usuarios (Blaya, 2013, p.28).

Las universidades españolas, están trabajando en la difusión del software libre en la Educación Superior, a través de un subgrupo de trabajo perteneciente al Grupo de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Conferencia de Rectores (CRUE) (Valverde, 2010, pp.170-171).

Si se hace referencia al compromiso de las universidades españolas en el uso, difusión y creación del software libre, se encuentran diferentes estudios los cuales muestran que cada vez son más las universidades que se unen a este fenómeno. Ya en el año 2009, el proyecto "Plataformas de Campus Virtual con Herramientas de Software Libre", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el año 2008, muestra que un 63,5% de las universidades españolas, basan sus campus virtuales en herramientas de software libre. También en este mismo año (2009) encontramos el estudio sobre la situación actual del Software de Fuentes Abiertas en las Universidades y Centros I+D españoles, el cual señala que las universidades españolas, están llevando a cabo proyectos con el objetivo de fomentar y difundir el uso del software de fuentes abiertas.

Esto se debe a las grandes ventajas que ofrece su uso, para las universidades (Pantoja, 2013 y Mas, 2005):

*Tabla 1. Ventajas del software libre*

| Ventajas del software libre | |
|---|---|
| Permite la privacidad de los datos de los usuarios ya que la utilización de herramientas de software libre permite a las universidades llevar a cabo sus propias auditorías de seguridad sobre el software. | |
| Disminución de la brecha tecnología entre los países del tercer y primer mundo. | La universidad tiene una función de servicio público, por ello debe respetar e impulsar los estándares abiertos. |
| Ahorro para las universidades. | Posibilidad de acceder al código fuente, permite estudiar por dentro un navegador web, un sistema operativo, entre otros. |

*Características de los campus virtuales en la Educación Superior*

Cada vez es mayor la preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza más flexible y de calidad que se adapte a las demandas sociales y a las necesidades personales. Es por ello por lo que están incorporando recursos tecnológicos y de red tanto para la gestión y la investigación, como para la docencia.

A pesar de que la incorporación de estos recursos tecnológicos y de red, requieren un gran esfuerzo formativo y organizativo por parte del profesor, como dice

Rodríguez (2010, pp.59-62), todos sabemos que suponen una gran oportunidad para incrementar la calidad de la enseñanza, ya que permiten un mejor ajuste a los estilos de aprendizaje de los alumnos de hoy día, tienen capacidad para incrementar el nivel de motivación del alumnado y producen un aumento de la disponibilidad de información.

Tal y como indican Pérez, et al, (2006), a día de hoy, casi todas las universidades disponen de programas de flexibilización de estos procesos de enseñanza a través de los campus virtuales.

Estas plataformas virtuales actualmente cuentan con muchas funcionalidades, que se pueden agrupar de la siguiente forma (Boneu, 2007 y Sánchez, 2009):

*Tabla 2. Funcionalidades de las Plataformas Virtuales*

| **Herramientas de las Plataformas Virtuales** | | |
|---|---|---|
| De comunicación | Publicación de contenidos | Orientadas al aprendizaje |
| Foros, chat, correo electrónico, blogs de asignaturas, etc. | Herramientas de calificación en línea, tests automatizados, seguimiento del estudiante, administración del curso, etc. | Wikis, Intercambio de archivos, soporte de múltiples formatos, etc. |
| Orientadas a la productividad | Administración de permisos | Específicas de los estudiantes |
| Anotaciones personales, ayuda en el manejo de la plataforma, calendario y revisión del progreso | Asignación de privilegios en función del rol del usuario, registro de estudiantes, autenticación de usuarios | Grupos de trabajo, autovaloraciones, perfil del estudiante |

El uso de estas plataformas en el proceso de enseñanza está teniendo un gran impacto, se puede decir que diferentes estudios muestran que el uso de Moodle, produce (Van, et al, 2009 y Villa, 2009):

- Una mejora en la actitud de los profesores y alumnos.
- Mayor motivación por parte de sus usuarios.
- Incremento de la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Aumento de la interacción y comunicación docente-estudiante y entre estudiante-estudiante.

## Metodología

Con la realización de esta investigación, se pretende conocer las universidades españolas que utilizan herramientas de software libre en su campus virtual y cuál es el motivo que les lleva a utilizarlas.

La población de estudio, la constituyen el total de universidades existentes en España, tanto públicas como privadas, es decir, un total de 77 universidades, 27 privadas y 50 públicas, según datos de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Se intenta que esta información este accesible al público interesado de forma sencilla, para ello se ha optado por recogerla en un mapa interactivo web.

Esta investigación, se ha llevado a cabo mediante un estudio de seguimiento o estudio de grupos, también conocido como estudio descriptivo longitudinal de cohortes (Nieto, 2010).

Para la recogida de datos, se han tenido en cuenta la técnica encuesta y como herramienta dos cuestionarios.

Para empezar, se ha partido de un cuestionario previo “Cuestionario 1: Ficha Inicial”, del Proyecto Plataformas de Campus virtual con herramientas de software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas, realizado por el grupo de investigación de la Universidad de Murcia.

Este cuestionario fue validado en su momento por el procedimiento de juicio de expertos. El objetivo de este cuestionario, ha sido obtener información de cada una de las universidades sobre el tipo de plataforma virtual que usan, haciendo una búsqueda en su página web.

Este cuestionario ha sido modificado con respecto al año 2009, ya que anteriormente la estructura de éste estaba divida en tres secciones y para este trabajo se ha decidido utilizar únicamente la primera y la segunda sección.

El segundo cuestionario, se trata de un cuestionario online, que ha sido enviado a los encargados de gestionar el campus virtual de cada universidad. Este cuestionario se ha realizado con la aplicación de “encuestas” proporcionada por la Universidad de Murcia. Se trata de un cuestionario de escala tipo Likert, también conocido como método de evaluaciones sumarias. Es denominada así por Rensis Likert, el cual publicó un informe donde describía su uso en el año 1932 (Sulbarán, 2009, pp.28-29).

**Resultados**

Una vez estudiadas las plataformas de campus virtual que utilizan cada una de las universidades españolas, se ha podido conocer algunos datos con respecto a la implantación de software libre en la universidad.

Se ha conocido que el 73% de las universidades ofrecen información acerca de la plataforma de campus virtual que utilizan en su universidad a través de su página web, frente a un 27% de universidades que no ofrecen esta información.

De toda la información recogida, tanto a través de la página web de cada universidad, como mediante el cuestionario y el contacto por vía telefónica, se puede decir que de las 77 universidades que hay en España, 60 utilizan software libre como herramienta de su campus virtual, 10 utilizan herramientas de software privado y existen 7 universidades de las que no se ha podido obtener información.

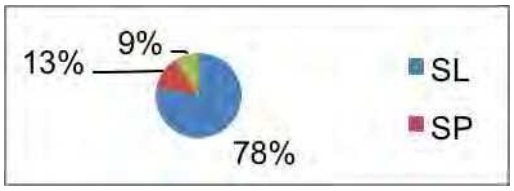



*Figura 1. Software utilizado por las universidades españolas*

Del total de universidades que se ha comprobado que utilizan software libre (60 universidades), se puede afirmar que la mayoría utilizan la plataforma Moodle, siendo en total 50 universidades las que utilizan esta plataforma, a ésta le sigue la plataforma Sakai, que es utilizada por un total de 8 universidades, mientras que las

plataformas Ilias, .LRN, Dokeos y Claroline, son usadas únicamente por una universidad.

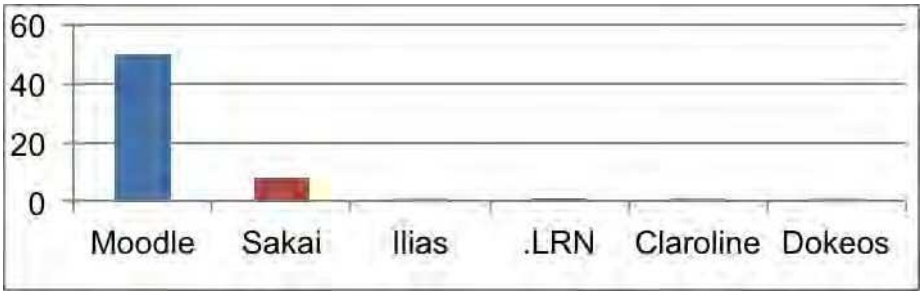



*Figura 2. Distribución de las plataformas de SL utilizadas por las universidades*

Con respecto al uso que se hace de estas plataformas virtuales, diferentes estudios muestran que las herramientas más utilizadas son el correo electrónico, la gestión de contenidos, el calendario, gestión de alumnos, foros, instrumentos de evaluación y autoevaluación (Pavón, 2008).

*Tabla 3.Uso de las herramientas de las plataformas virtuales*

| Herramientas más utilizadas | | Se utilizan |
|---|---|---|
| Herramientas de comunicación | Correo electrónico | Mucho |
| | Chat | Poco |
| | Foros | Mucho |
| | Blog de asignaturas | Nunca |
| Herramientas orientadas al aprendizaje | wikis | Nunca |
| | Autoevaluación | Bastante |
| | Tutoriales | Poco |
| Herramientas orientadas a la productividad | Calendario | Mucho |
| | Ayuda manejo plataforma | Poco |
| Herramientas destinadas a la publicación de cursos y contenidos | Tests automatizados | Mucho |
| | Administración del curso | Bastante |
| | Herramientas de calificación | Poco |
| | Seguimiento del estudiante | Bastante |
| Herramientas específicas de los estudiantes | Grupos de trabajo | Poco |
| | Perfil del estudiante | Bastante |

En cuanto al Servicio Institucional o la Unidad Oficial que se encarga de gestionar el campus virtual de cada universidad, se ha encontrado gran disparidad, desde vicerrectorados, hasta departamentos, oficinas, etc. aunque se puede señalar que en la mayoría de los casos son organismos en cuyo nombre aparecen las nuevas tecnologías, la informática, comunicación, la enseñanza virtual, etc.

Con respecto al año en el cual estas universidades implantaron la plataforma virtual que utilizan actualmente, se puede decir que la mayoría lo hizo antes de 2009.

Se puede destacar que del total de universidades españolas que utilizan software libre, 44 universidades antes de tener la plataforma que utilizan actualmente utilizaban otra. La gran mayoría, utilizaban plataformas de software propietario.

Los motivos que han llevado al cambio de plataforma se deben a que la nueva plataforma se adapta mejor a las necesidades requeridas, además de por el interés en cambiar a software libre y por diferentes aspectos económicos.

Finalmente, se presenta el mapa web interactivo creado “Campus Virtuales de Software Libre en las Universidades Españolas”, el cual está accesible a todo el público a través de la URL: http://www.um.es/campusvirtuales/#

En este mapa se muestra las universidades que utilizan software libre, las universidades que no utilizan software libre y las que no facilitan información.

**Conclusiones**

Destacar que en el ámbito universitario, el movimiento en torno al software libre va obteniendo cada vez mayor relevancia, hasta el punto en el que está llegando a convertirse en una alternativa al software propietario.

Se ha ido observando que la gran mayoría de las universidades optan por el uso de la plataforma Moodle como herramienta de su campus virtual. Esto puede deberse, además de a las grandes ventajas que ofrece, a que las primeras migraciones que llevaron a cabo las universidades, se apoyaron en el uso de esta plataforma, lo que como también señala (Prendes, 2009), puede que sea uno de los factores que ha

conducido a la actual demanda de esta herramienta en la gran mayoría de las universidades.

**Referencias**


Blaya, A. (2013). *Campus Virtuales de Software Libre en Universidades Españolas*. Universidad de Murcia, Murcia, España.

Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, *4* (1): 36-47. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/view/58133/68225

Equipo CENATIC, Universidad Rey Juan Carlos & Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2009). *Estudio sobre la situación actual del software de fuentes abiertas en las universidades y centros I+D españoles.* Badajoz: Cenatic.

Pantoja, L. (2013). Por qué usar Software Libre en las universidades. *Espacio Público.* Recuperado de http://jorgedragon.net/espaciopublico/?q=node/360&page=1

Pavón, F. (2008). Aulas virtuales para la docencia en la universidad de Cádiz. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 119-134. Recuperado de http://campusvirtaul.unex.es/cala/editio/

Pérez, A.; Salinas, J. Piccolotto, D. & Darder, A. (2006). Modelos didácticos de un campus virtual. Ponencia presentada en EDUTEC. Recuperado de http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/Modelos%20did%C3%A1cticos%20de%20un%20campus%20virtual.pdf

Prendes, M.P. (2009). *Plataformas de campus virtual de software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas* (Informe del Proyecto EA-2008-0257). Murcia, España: Universidad de Murcia, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Recuperado de http://www.um.es/campusvirtuales/informe.html

Mas I Hernández, J. (2005). “Software libre: técnicamente viable, económicamente sostenible y socialmente justo”. Barcelona: Zero Factory S.L.

Nieto, S. (2010). Principios, Métodos y Técnicas Esenciales para la Investigación Educativa. Madrid: Dykinson.

Rodríguez, A. (2010). *Estudio, Desarrollo, Evaluación e Implementación del uso de Plataformas Virtuales en Entornos Educativos en Bachillerato, ESO y Programas Específicos de Atención a la Diversidad: Programa de Diversificación Curricular, Programa de Integración y Programa SAI.* (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=34891

Sánchez, (2010). Los desafíos de la cultura participativa. Software libre y universidad. *Revista Electrónica de Tecnología. Educativa* (33). Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutece_n33_Sanchez.pdf

Sulbarán, D. (2009). Medición de actitudes. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Recuperado de http://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/03/escalas-deactitudes.pdf

Valverde, J. (2010). El movimiento de «Educación Abierta» y la «Universidad Expandida». *Tendencias pedagógicas* (16): 158-180. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_10.pdf

Van, M., Ibánez, M. A., Durand, P. y Harris, M. (2009). Experiencias de estudiantes Universitarios en la Plataforma Moodle. Ponencia presentada en Virtual Educa 2009. Recuperado de www.virtualeduca.info/ponencias2009/619/Experiencias....doc

Villa, A. (2009). *Innovación Educativa mediante el uso de la plataforma Moodle en la asignatura logística de la Empresa Agroalimentaria de la Universidad Politécnica de Madrid*. Proyecto de innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.

# COLABORACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE ESPACIOS VIRTUALES: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

# TEACHER COLLABORATION THROUGH VIRTUAL SPACES: AN EXPERIENCE IN SECONDARY SCHOOL

Patricia López Vicent

(*Universidad de Murcia*)

**Resumen**

Este trabajo presenta una experiencia colaborativa desarrollada entre docentes de enseñanza secundaria a través de una plataforma educativa basada en los principios colaborativos de la Web 2.0. En dicha experiencia participaron 35 docentes de diferentes áreas curriculares y 6 centros educativos. Para llevarla a cabo se ha desarrollado una metodología empírico-analítica, utilizando con instrumento de recogida de información el cuestionario. En cuanto a los resultados obtenidos, se observa que la mayoría de profesores reconoce haber participado en la experiencia colaborativa y casi la totalidad de los mismos ha recibido formación para usar la herramienta telemática, considerando que dicha formación se ha adecuado bastante a sus necesidades. Asimismo, la mayoría de docentes valora positivamente la experiencia realizada, no habiendo encontrado grandes dificultades durante el desarrollo de la misma. A la luz de los resultados obtenidos se ha podido ofrecer una serie de pautas y criterios a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades colaborativas entre docentes de educación secundaria a través de espacios virtuales, así como aportar logros y limitaciones que se desprenden del estudio.

**Palabras clave**

Colaboración en red; TIC; plataformas virtuales; redes para la socialización.

**Abstract**

This paper presents a collaborative experience developed between secondary teachers through an educational platform based on collaborative principles of Web 2.0. In this experience involved 35 teachers from different curriculum areas and 6 schools.

To do this experience, we have developed a methodology empirical-analytical and we have used two questionnaires like instruments collecting information. About the results, it is observed that most teachers have participated in the collaborative experience and almost all of them has been trained to use the online tool. They consider that such training has been quite adequate to their needs. Also, most teachers valued positively the experience, they haven´t found many difficulties during the development of the activity. We have been able to offer a set of guidelines and criteria to be taken into account in the design collaborative activities between secondary school teachers through virtual spaces and to provide achievements and limitations from the study.

**Keywords**

Network collaboration; ICT; virtual platforms; social networks.

## Introducción

A pesar de que el constructivismo social fuera un paradigma existente desde mediados del siglo XX, la llegada de las TIC ha facilitado la aplicación de metodologías docentes basadas en estos principios educativos. En este sentido, Hernández Requena (2008) señala que los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las Nuevas Tecnologías como herramientas para el aprendizaje constructivista. Estas herramientas le ofrecen opciones para lograr que el aula tradicional se convierta en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden al mismo tiempo que se divierten. Por otro lado, los docentes pueden estrechar lazos con otros

profesores distantes más allá de los centros donde desarrollan su actividad laboral, que de no ser por las TIC, nunca hubieran tenido la oportunidad de colaborar.

Hasta hace unos años habíamos concebido el desarrollo profesional colaborativo como "el proceso mediante el cual grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional y cuyo trabajo podía abarcar cualquier faceta de su práctica diaria en cualquiera de sus ámbitos espacio-temporales y prácticos del centro" (Barrios y Ferreres, 1999, 181). Sin embargo, tal y como indicábamos en otro trabajo (Martínez y López, 2008), las Nuevas Tecnologías están diseñando nuevos espacios de enseñanza, normas y modelos que precisan de otro tipo de profesor que ocupará esos nuevos espacios creados más allá del centro educativo.

Por ello, Mingorance (2001) indica que el feedback dentro de la red es un elemento fundamental. Lo cierto es que las relaciones se construyen en las reuniones, conversaciones y actividades, creando oportunidades para que la gente reciba información a la vez que apoyo psicológico, gracias al cual llegan a sentir que el trabajo que están haciendo es digno y productivo, y que ellos, personalmente, están jugando un rol importante en este trabajo que traspasa los límites de su clase, de su escuela, de su localidad, etc.

La colaboración es un tipo de comportamiento que consiste en desarrollar actividades y tareas en grupo para interaccionar e intercambiar información, ideas y experiencias, aumentando la capacidad de los maestros para analizar y mejorar la práctica en el aula y convirtiéndose en un factor de satisfacción en el empleo (Briscoe y Peters, 1997). Por tanto, la interacción entre docentes promueve el intercambio y el enriquecimiento personal lo que hace que la enseñanza se mejore día a día. Según Fernández (2011), la interacción entre profesionales de la enseñanza se basa en los siguientes supuestos:

- La enseñanza es una actividad que debe ser aceptada como desordenada, incierta e indefinida.
- La enseñanza es una actividad que conecta el aprendizaje personal y el profesional. Los profesores desarrollan destrezas de liderazgo profesional cuando interaccionan entre ellos a nivel horizontal mediante una red que facilita el intercambio. Para fomentar con eficacia el desarrollo profesional, las

discusiones online deben tener un coordinador o moderador que asegure que los aportes concretos sean complementados con fundamentos teóricos (Lento et al., 2000).

- La enseñanza es una profesión de naturaleza artística. Como mencionan Fuentes y Galindo (2007), el desarrollo de un estilo de liderazgo basado en la creatividad supone darle valor a la habilidad para producir algo nuevo, así como apreciar que los demás la pongan en práctica. Supone tomar decisiones con originalidad, flexibilidad y fluidez, es decir, pensamiento divergente en la toma de decisiones.

La colaboración entre docentes es un modo de trabajar de dos o más personas que tiene como características y requisitos principales los siguientes (Antúnez, 1999; Cook, 1992):

- Es voluntario. Los docentes pueden estar obligados a trabajar juntos, pero no pueden ser obligados a colaborar. Se debe hacer una elección personal para trabajar en colaboración en este tipo de situaciones. Debido a que la colaboración es voluntaria, los profesores forman alianzas informales con sus colegas.
- Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales. No existe predominio por parte de ninguno de los agentes; en igualdad de condiciones independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas. Se basa en la paridad para colaborar, donde los profesores creen que las contribuciones de todos los individuos son valoradas por igual.
- Se apoya en la lealtad y en la confianza recíproca. La colaboración se basa en la creencia, en el valor de la toma de decisiones compartida, la confianza y el respeto entre los participantes que crecen dentro de las relaciones de colaboración exitosas.
- Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común y participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar; acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

## Metodología

La experiencia realizada tenía como objetivos analizar una experiencia colaborativa a través de las redes telemáticas entre docentes de diferentes centros de educación secundaria utilizando la plataforma educativa Eduagora.

Se ha utilizado una metodología empírico analítica (Hernández, 2001) y más concretamente un estudio descriptivo, considerando como variables de estudio la adecuación de la formación recibida para el uso de la herramienta, el grado de participación en la experiencia, los motivos que llevaron a los docentes a no participar en la actividad colaborativa, dificultades encontradas, ayuda recibida durante el proceso, así como el grado de satisfacción con la experiencia.

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario formado por 39 ítems, todos de respuesta cerrada a excepción de tres cuya respuesta era abierta. Este cuestionario fue validado a través de juicio de expertos, concretamente 5 expertos en Tecnología Educativa que cumplimentaron una hoja de respuesta que valoraba la congruencia de los ítems.

En la investigación participaron 35 docentes de diferentes áreas curriculares de 6 centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia con edades comprendidas entre los 24 y 55 años.

En cuanto al procedimiento, la *primera fase* se centró en reunir al grupo de investigación con el fin de planificar el diseño y la validación del instrumento de recogida de información. Además, se procedió al diseño de la actividad colaborativa estableciendo el objetivo de la misma, la duración, la metodología de trabajo, el tipo de producto que elaborarían los participantes. Durante la *segunda fase* se aplicó el instrumento inicial de recogida de información y se realizaron las sesiones de formación para el uso de la herramienta a través de la cual se realizaría la actividad colaborativa, creando para ello dos comunidades educativas dinamizadas por un grupo de expertos en Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia a través de un foro. La *cuarta fase* se dedicó a la aplicación del cuestionario final diseñado para el profesorado, mientras que la *quinta fase* vino marcada por el análisis de los datos recogidos a lo largo de toda la experiencia de trabajo colaborativo del docente.

## Resultados

En relación a la participación en la actividad colaborativa, se observa que un 81,4% de los profesores (n=35) reconoce haber participado en la misma, frente a un 18,6% (n=8) que afirma no haberlo hecho.

En relación al grado de participación en la actividad colaborativa, un 45,7% (n=16) reconoce haber intervenido poco en la tarea, seguido de un 28,6% (n=10) que afirma haber participado bastante, un 14,3% (n=5) que indica haber participado muy poco y un 11,4% (n=4) que lo ha hecho mucho. Cabe destacar que un 60% (n=21) reconocen haber participado poco o muy poco en la experiencia, mientras que un 40% (n=14) indica que ha intervenido bastante o mucho.

En cuanto a la formación recibida por los docentes con anterioridad al desarrollo de la experiencia colaborativa, se observa que el 97,7% (n=42) afirma haber recibido formación para el uso de la herramienta, frente al 2,3% (n=1) que no, quizás porque no pudo acudir a ninguna de las sesiones programadas para ello, ya que todos los docentes fueron informados de las distintas fechas y el horario en el que se realizaron las sesiones formativas para el uso de la herramienta.

La mayoría de profesores que ha recibido formación considera que ésta se ha adecuado bastante a sus necesidades (52,4%; n=22), seguido de un 21,4% (n=9) de docentes que señala que la formación recibida ha sido poco adecuada y otro 21,4% (n=9) que piensa que se ha adecuado mucho, mientras que un escaso 4,8% (n=2) afirma que la formación no ha sido adecuada.

Respecto a la valoración general que hacen los profesores sobre la actividad colaborativa realizada, observamos que la mayoría considera que ésta ha sido positiva, pues el 34,3% (n=12) señala que le ha parecido bastante satisfactoria, a un 28,6% (n=10) le ha resultado poco satisfactoria, un 22,9% (n=8) piensa que la experiencia colaborativa es muy satisfactoria y un 14,3% (n=5) indica que la actividad no ha sido satisfactoria. Así, el 57,2% (n=20) de los profesores valora la actividad como bastante o muy satisfactoria.

Además de conocer la valoración global realizada por los docentes sobre la experiencia, se deseaba analizar las dificultades que ha tenido el profesorado para desarrollar la actividad colaborativa. Para ello, se les preguntó a los profesores si habían tenido dificultades durante el desarrollo de la experiencia y en caso afirmativo, debían señalar el tipo de dificultad que habían encontrado.

La mayoría de los docentes considera que no ha tenido dificultades para realizar la actividad colaborativa (54,3%; n=19), aunque encontramos un porcentaje grande de profesores que reconocen haber tenido algún tipo de dificultad durante la misma (45,7%; n=16).

En relación a este grupo de docentes que señala haber tenido dificultades, observamos que una gran parte de los profesores (87,5%; n=14) reconoce que el *uso de la plataforma* le ha supuesto una dificultad para desarrollar adecuadamente la actividad.

Otra de las dificultades que han encontrado los docentes ha sido la *coordinación y organización del trabajo*, pues así lo reconoce el 68,8% de ellos (n=11). Quizás el hecho de que se tratara de docentes de diferentes ámbitos y que la mayoría no hubiera realizado ninguna actividad colaborativa a través de la red con anterioridad, pueda haber supuesto un problema que limitó el desarrollo de la tarea.

Por último, otra de las dificultades que los docentes han tenido durante la experiencia colaborativa ha sido la *comunicación entre compañeros*, ya que un 62,5% (n=10) considera que le ha resultado difícil comunicarse con ellos, quizás pueda ser debido a los problemas que han encontrado con la herramienta, ya que toda la actividad comunicativa, a excepción de la ayuda prestada y recibida (que también fue presencial y semipresencial), se debía realizar a través de la plataforma, pudiendo ésta haber condicionado dicha comunicación.

Sin embargo, las dificultades que encuentra el profesorado durante la actividad colaborativa menos frecuentes son el *acceso a la red* (37,5%; n=6), la *metodología de trabajo empleada* (25%; n=4) y el *trabajo desarrollado* (12,5%; n=2), es decir, la unidad didáctica, cuestionario, decálogo, etc. realizado durante la experiencia.

*Tabla 1. Dificultades encontradas durante el desarrollo de la experiencia colaborativa*

| | **SI (%)** | **NO (%)** |
|---|---|---|
| Dificultades encontradas durante la experiencia | 45,7 | 54,3 |
| Dificultad: uso de la plataforma | 87,5 | 12,5 |
| Dificultad: coordinación y organización del trabajo | 68,8 | 31,2 |
| Dificultad: comunicación entre compañeros | 62,5 | 37,5 |
| Dificultad: acceso a la red | 37,5 | 62,5 |

| | | |
|---|---|---|
| Dificultad: metodología de trabajo empleada | 25 | 75 |
| Dificultad: tipo de trabajo desarrollado | 12,5 | 87,5 |

Otra de las cuestiones que se analizaron fueron los aspectos personales, técnicos y organizativos que afectan a la participación de los profesores en la actividad colaborativa y que constituyen los motivos por los que los docentes no formaron parte de la experiencia realizada.

Así, de los docentes que finalmente no participaron en la experiencia (n=8), el 75% (n=6) indica que la *falta de tiempo* fue el motivo por el que no intervino en la actividad colaborativa, un 62,5% (n=5) indica la *falta de coordinación del trabajo* como motivo para no haber participado y un 37,5% (n=3) señala la *falta de información sobre la experiencia*.

Además, encontramos dos docentes que añaden otros motivos a través de la categoría *otros*. Uno de ellos señala *haber intervenido en otras comunidades* y, por eso, no ha participado en la comunidad donde se llevó a cabo la experiencia (12,5%; n=1), y otro profesor indica que el hecho de *no haber recibido formación continuada* que facilitara el uso de la herramienta le impidió participar en la actividad colaborativa (12,5%; n=1).

Por último, cabe destacar que ninguno de los docentes indica que la *falta de motivación*, la *escasa facilidad de uso de la herramienta*, la *falta de competencia tecnológica* (quizás porque se les formó para poder usar la plataforma) ni la *escasa disponibilidad de Internet* (ya que tienen acceso a la red desde los centros educativos) sean motivos que les llevaran a no participar.

*Tabla 2. Aspectos personales, técnicos y organizativos que afectan a la participación de los profesores en la actividad colaborativa*

| | **SI (%)** | **NO (%)** |
|---|---|---|
| Falta de tiempo | 75 | 25 |
| Falta de coordinación del trabajo | 62,5 | 37,5 |
| Falta de información sobre la experiencia | 37,5 | 62,5 |
| Haber intervenido en otras comunidades | 12,5 | 87,5 |
| No haber recibido formación continuada | 12,5 | 87,5 |
| Falta de motivación | 0 | 100 |
| Escasa facilidad de uso de la herramienta | 0 | 100 |
| Falta de competencia tecnológica | 0 | 100 |

| | | |
|---|---|---|
| Escasa disponibilidad de Internet | 0 | 100 |

## Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de la investigación se ha realizado una propuesta sobre algunos criterios y pautas que se podrían tener en cuenta en el futuro diseño de experiencias colaborativas entre docentes a través de espacios virtuales, las cuales se describen teniendo en cuenta las diferentes fases del proceso colaborativo:

Al llevar a cabo la planificación de la experiencia es interesante conocer el contexto en el que se va a desarrollar la misma para que se adecue a las necesidades de los participantes. Asimismo es conveniente realizar un análisis diagnóstico del perfil que poseen estos participantes.

Además se debe tener en cuenta la disponibilidad de acceso a la red que tienen los participantes, y la formación técnica y pedagógica del profesorado participante.

Otro aspecto fundamental es definir los objetivos y orientar sobre la metodología de trabajo, seleccionar los recursos que se utilizarán, definir la temporalización de la actividad, establecer cómo se harán los grupos de trabajo, concretar cómo se analizará la experiencia, así como optar por un entorno telemático que se adecue al contexto en el que se va a llevar a cabo la actividad colaborativa.

Durante el desarrollo de la actividad, se deben explicar a las personas que participan los objetivos de la misma, presentar las instrucciones de manera escrita y ayudar a los participantes de la experiencia a que establezcan las políticas de grupo.

Al finalizar la experiencia, es fundamental analizar el desarrollo de la actividad, planificar actividades de cierre de la experiencia y promover la identificación de oportunidades y problemas que han encontrado durante el trabajo colaborativo realizado y sus posibles soluciones.

También es importante hacer referencia a los logros y limitaciones que posee la investigación. En cuanto a los logros, durante el proceso de análisis de la experiencia colaborativa se consideró fundamental contar con un equipo de profesionales que ejerciera su profesión en un contexto real de enseñanza. También es interesante destacar el número de centros que mostraron interés en participar en

la experiencia, pudiendo contar con los equipos directivos en el momento que fuera necesario.

En cuanto a las limitaciones, uno de los aspectos que limitó el estudio está relacionado el considerable descenso de la muestra productora de datos a medida que iba desarrollándose la experiencia, ya que si al inicio de la misma 96 profesores mostraron interés en la misma, tan sólo 35 docentes participaron en la experiencia colaborativa y entregaron el cuestionario final.

Por último, podría haber sido interesante planificar alguna actividad de cierre de la experiencia para que el profesorado pudiera haber reflexionado sobre su práctica a la vez que obtener un feedback y, de esta forma, mejorar su actividad docente. En este sentido, habría sido interesante recoger información cualitativa sobre aspectos sociales y colaborativos del profesorado que forma parte del centro, aspectos que chocan con la estructura tradicional de los mismos y con la cultura del profesorado que suele individualista en lo relativo a su docencia, pues esta información cualitativa hubiera proporcionado al trabajo un valor añadido.

**Referencias**

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, (24), 89-110. Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf

Barrios, R. y Ferreres, V.S. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. En Ferreres, V.S. y Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 167-200). Madrid: Síntesis.

Briscoe, C. y Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: supporting individual change in elementary science teaching. *Science education*, 81 (1), 51-65. Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(199701)81:1%3C51::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-0/abstract

Cook, L. (1992). Los grupos de apoyo para la práctica de los profesionales de educación especial. *Reston, VA: El Consejo para Niños Excepcionales, el Centro Nacional de Profesiones de la Educación Especial*.

Fernández, M. (2011). Redes de aprendizaje para la enseñanza: la construcción colaborativa de conocimiento profesional docente. (pp. 55-74). Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol1article4.pdf

Fuentes, J.A. y Galindo, P. (2007). La formación del profesorado con medios y tecnologías. En Ortega, J.A. y Chacón, A. *Nuevas Tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 385-396). Madrid: Pirámide.

Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. *Fundamentos I.* Murcia: Diego Marín.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 5 (2), 26-35. Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf

Lento, E.M. et al. (2000). Cómo integrar los servicios de Internet a las comunidades escolares. En Dede, C. *Aprendiendo con tecnología* (pp. 191-228). Buenos Aires: Paidós.

Martínez, F. y López, P. (2008). El profesor ante las Nuevas Tecnologías. En Martínez, F. (Coord.). *Incorporación de las TIC en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses* (pp. 89-108). Murcia: Diego Marín.

Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C. et al. *La función docente* (pp. 85-102). Madrid: Síntesis.

# INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

# INVESTIGATION-ACTION AND TECHNOLOGIES OF THE COMMUNICATION AND THE INFORMATION

Ignacio Berzosa Ramos, María José Arroyo González

*(Universidad de Valladolid)*

**Resumen**

El trabajo que aquí presentamos recoge una investigación que estudia la integración de las TIC en un centro educativo concreto. La metodología utilizada es la investigación-acción, que convierte a los docentes en investigadores. En nuestro trabajo analizamos las ventajas y principales características de la investigación-acción, para posteriormente explicar los ciclos de investigación seguidos en nuestro estudio. El objetivo final de nuestro trabajo es servir a la innovación y la investigación educativa, como mejora final de la calidad educativa y como mejora de nuestra práctica docente.

**Palabras clave**

TIC; Investigación-Acción**;** profesorado.

**Abstract**

The work that here we sense beforehand gathers an investigation that studies the integration of the TIC in an educational concrete center. The used methodology is the investigation-action, which turns the teachers into investigators. In our work we analyze the advantages and principal characteristics of the investigation-action, later to explain the cycles of investigation followed in our study. The final aim of our work is to serve to the innovation and the educational investigation, as final improvement of the educational quality and as improvement of our educational practice

**Keywords**

TIC; Investigation-action; professorship.

## Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación suponen en la actualidad una auténtica revolución social. Su presencia en todos los ámbitos de la vida es cada vez mayor y sin embargo es en las aulas donde existe un territorio de resistencia (Bingimlas, 2009) Creemos que integrar las TIC en la escuela no solo es una necesidad por adaptarnos a la realidad social, también puede y debe, ser una excusa para avanzar en la manera de entender la educación, haciendo que sea el alumnado el verdadero protagonista de su aprendizaje. Este es el objetivo del trabajo que aquí presentamos: abrir caminos para la integración de las TIC en un centro concreto.

El presente proyecto se plantea en el ámbito del Colegio Claret de Segovia. Es un centro concertado en Educación Infantil, Primaria y ESO, y de carácter privado en Bachillerato. La titularidad del centro es de la congregación de los Misioneros Claretianos.

*Docentes e investigadores*

Para justificar esta apuesta comenzaremos con una idea comúnmente aceptada: sin investigación, no hay campo de conocimiento. Como bien indica Imbernón (2002), cuando no hay investigación, lo que nos encontramos es tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo. La educación y la enseñanza, como prácticas sociales que son, requieren, por un lado, un proceso de investigación constante y por otro, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos.

Otro hecho aceptado es que otro de los factores que contribuye a una enseñanza cualitativamente mejor es la *innovación e investigación educativa*. En ese momento la investigación ofrece todo su apoyo científico, analizando, profundizando, recogiendo datos y sacando conclusiones sobre la realidad educativa. Pero la gran aportación viene de la unión de ambos conceptos: innovación e investigación.

Ambos pueden retroalimentarse y aportar grandes beneficios a la calidad educación. La innovación debería ir siempre avalada por la investigación, y ésta debiera convertirse en uno de los medios fundamentales para poner en marcha proyectos de innovación educativa.

Como afirman Carr y Kemmis (1988) la capacidad para afrontar y dar respuestas a problemas educacionales es lo que proporciona a la investigación educativa la poca o mucha unidad o coherencia que tenga, así afirman:

> La piedra de toque de la investigación educativa no será su refinamiento teórico ni su capacidad para satisfacer criterios derivados de las ciencias sociales, sino, por encima de todo, su capacidad para resolver problemas educacionales y mejora la práctica de la educación. (Carr y Kemmis, 1988, p.122).

En esta línea, nuestra propuesta es auténtica investigación educativa, no tanto investigación en educación, siguiendo la distinción realizada por Elliot (1990).

*Investigación-Acción en la escuela*

En el trabajo que aquí presentamos hemos optado por la metodología de Investigación-Acción, en concreto en el modelo del profesor investigador. Stenhouse (1987) apoya la idea de que toda la enseñanza se debería basar en la investigación y que la investigación y el desarrollo del curriculum son el terreno de los profesores, el curriculum se convierte entonces en un medio de estudiar los problemas y efectos de poner en práctica una línea definida de enseñanza. De esta manera, el profesional adquiere una mejor comprensión de su trabajo y, en definitiva, la enseñanza mejora.

Nuestra propuesta educativa abarca tres planos: sentir, pensar y actuar. Buscamos una investigación cercana a la práctica diaria, con el profesorado como auténtico protagonista de la acción. Debemos ciertamente, de ser conscientes de que desarrollar estos planteamientos no será fácil en algunas ocasiones (Benedito, 1988, p.30): por su edad, por la necesaria modificación de roles en algunos casos, por el poco entrenamiento en las nuevas técnicas y metodologías de trabajo.

Realizar una aproximación al concepto de i-a resulta complejo, dada la enorme variedad de experiencias llevadas a cabo, la pluralidad terminológica y otras muchas dificultades. A este respecto resulta apropiado recordar la opinión de Gollete y Lessard-Herbert (1988, p. 26):

El concepto de investigación-acción es un macroconcepto, signo y portador de complejidad. Hay que evitar cualquier simplificación rápida que nos reduzca la comprensión del mismo.

El concepto *investigación-acción (action research)* fue acuñado por Lewin (1946) y ha sido actualizado por las aportaciones de Stenhouse, Elliot, Adelman, Henry, Reid, Carr y Kemmis entre otros. Ofrecemos a continuación algunas definiciones:

Es una forma de investigación llevada a cabo por los profesores dentro de sus propias investigaciones. Kemmis (1998, p. 330).

Es un modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla. Rodríguez Rojo, 1990, p. 60).

Siguiendo las aportaciones de Contreras (1994) podemos resumir en las siguientes las principales características de la investigación-acción:

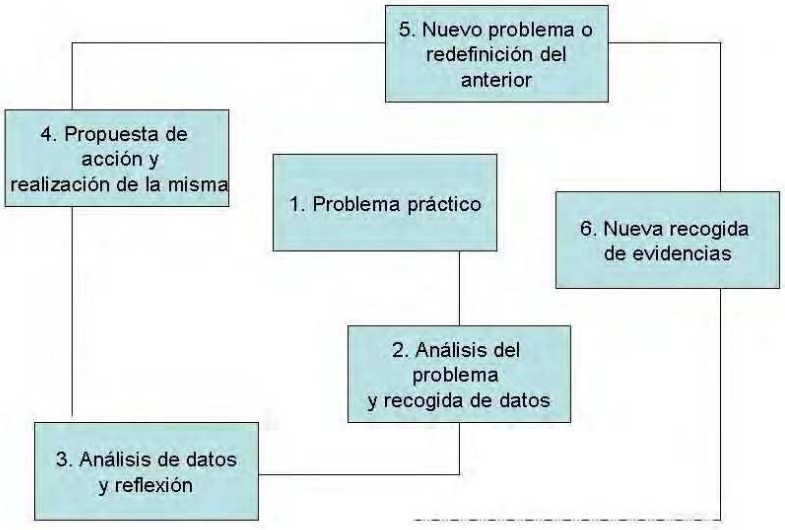
1. *La investigación-acción integra el conocimiento y la acción*: se introduce de esta manera una ruptura esencial en las formas habituales de entender las relaciones entre conocer y actuar: convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forma parte de un mismo proceso exploratorio.
2. *La i-a cuestiona la visión instrumental de la práctica*: ésto es así porque se entiende que la práctica no es un conjunto de acciones dirigidas a unos resultados previstos. Se rechaza una visión tecnológica de la práctica docente, las actuaciones deben analizarse en su calidad educativa, esto es, en relación con el valor educativo que tienen por sí mismas como experiencia y no por su valor instrumental...
3. La integración que plantea la investigación-acción entre conocer y actuar significa, entre otras cosas, que *son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación*. Se exige también, porque si se quiere cambiar la forma en que los prácticos la entienden y las pretensiones que tienen para ella. Por lo tanto, la i-a no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas.
4. *La i-a se dirige a transformar y mejorar la práctica*, lo cual significa la mejora tanto de sus cualidades internas como de las condiciones en que ésta ocurre. En

esta intención de contribuir a la mejora de la práctica es donde se justifica la investigación-acción, puesto que éste es el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimientos.

5. *La i-a se propone cambiar las prácticas sociales*: al contrario de los modelos de ingeniería social, en la que son los expertos y las autoridades quienes controlan la dirección y el proceso de transformación, la i-a representa el ideal político de una comunidad que puede educarse a sí misma. Son en este caso los propios implicados y responsables de la práctica quienes asumen el protagonismo de su propia transformación.

El proceso de i-a se concibe como una espiral en la que se suceden ciclos, en cada uno de los cuales se repiten, aunque a diferente nivel de desarrollo una serie de momentos o fases.

*Cuadro 1. La espiral de la investigación-acción*


5. Nuevo problema o redefinición del anterior
4. Propuesta de acción y realización de la misma
1. Problema práctico
6. Nueva recogida de evidencias
2. Análisis del problema y recogida de datos
3. Análisis de datos y reflexión

*Fuente: Contreras (1994)*

Como muestra el gráfico anterior la i-a constituye un proceso continuo, en espiral, de planificación-acción-observación-reflexión-nueva acción… El análisis de la acción y la reflexión sobre ella.

## Estructura de la investigación

### Grupos de trabajo

Como ya hemos justificado en líneas anteriores, el modelo metodológico que mejor se ajusta a la investigación diseñada es la i-a. Para ponerla en marcha es necesario reunir y conformar un grupo de docentes interesados en el objeto de la investigación. Debido al objetivo de la investigación y a la diferente escala en la que se quiere trabajar serán dos los grupos de trabajo con los que se ha contado en la investigación: un primer grupo formado por el equipo directivo y el responsable TIC del centro y un segundo formado por los miembros del departamento de Ciencias de ESO y Bachillerato.

- *Grupo de trabajo 1*

Así denominaremos al grupo formado por el equipo directivo, el responsable TIC del Centro y el investigador principal. Este grupo está formado por 5 personas: director general del centro, director pedagógico de infantil y primaria, director pedagógico de ESO y Bachillerato, responsable TIC del centro e investigador principal.

Este grupo centró su tarea en la organización de los recursos disponibles, tanto materiales, como personales, en pensar y marcar las grandes directrices para la el proceso de integración de las TIC en el centro. Este grupo centró su trabajo en una escala mayor como es la de todo el Colegio.

- *Grupo de trabajo 2*

Este segundo equipo ha trabajado con la vista puesta en el aula, más centrada su tarea en las preocupaciones cotidianas del docente. Su tarea se ha centrado en dar forma a la cuestión de cómo usar las TIC dentro del aula, buscando el uso didáctico de las mismas. También ha servido para plantear y desarrollar algunas de las propuestas que en la formación de los docentes han surgido a lo largo de la investigación.

Este grupo estaba formado por seis personas, pertenecientes todas al departamento de ciencias de ESO y Bachillerato.

Ambos grupos surgen a partir de la práctica educativa cotidiana, avalado por el interés de todos sus miembros en mejorar la organización y el funcionamiento del centro.

**Plan de acción de la investigación**

Nuestra investigación se estructura en ocho fases diferentes, siguiendo los planteamientos de J. Elliot.

*Cuadro 2. Fases de la Investigación-Acción*

| | |
|---|---|
| **1ª FASE** | **Exploración** |
| **2ª FASE** | **Plan general** |
| **3ª FASE** | **Puesta en marcha** |
| **4ª FASE** | **Revisión de la puesta en marcha y efectos** |
| **5ª FASE** | **Nueva exploración y revisión de la idea general** |
| **6ª FASE** | **Nuevo plan corregido** |
| **7ª FASE** | **Puesta en marcha** |
| **8ª FASE** | **Revisión de los efectos** |

*Fuente: elaboración propia (2013)*

Estas fases quedarían englobadas en tres ciclos de i-a que son los que a continuación señalamos:

- *1º Ciclo: Diagnóstico*

Se trata de la búsqueda de hechos y su análisis. En el curso 2007/2008 se realiza esta exploración a partir del estudio de la situación de partida, proceso en el que se

analizan diversos aspectos: la actitud y uso de las TIC por parte de los docentes mediante un cuestionario pasado a los mismos, la documentación sobre el Plan TIC del centro, entrevistas a docentes del centro,….

- *2º ciclo: Plan General*

A finales del curso 2008/2009 se realizan las primeras acciones, que surgen como resultado del diagnóstico previo y entre las que podemos destacar: diseño de un Plan de formación en TIC para el profesorado del centro, recopilación en el departamento de ciencias de materiales digitales, segundo cuestionario para el profesorado para comprobar la evolución en las actitudes de los docentes después de los primeros pasos en la integración de las TIC en el centro,… Estas primeras acciones parten de lo reflejado en el Plan general elaborado durante este curso. A lo largo del curso 2009/2010 se desarrollan éstas y otras actividades y acciones que se consideran beneficiosas e interesantes para mejorar la situación. Supone un momento para comenzar y experimentar en los cambios diseñados. A comienzo del curso 2010/2011 se realiza la revisión detallada de las acciones llevadas a cabo hasta entonces y también de los problemas encontrados en su puesta en marcha.

- *3º ciclo: Madurez*

Ante los hechos problemáticos aparecidos, se realiza una revisión más general de la puesta en marcha y sus efectos a través de la descripción detallada de los hechos de la situación (detectar y descubrir los hechos fundamentales) y de la explicación de esos hechos importantes (análisis crítico del contexto en el que surgen).

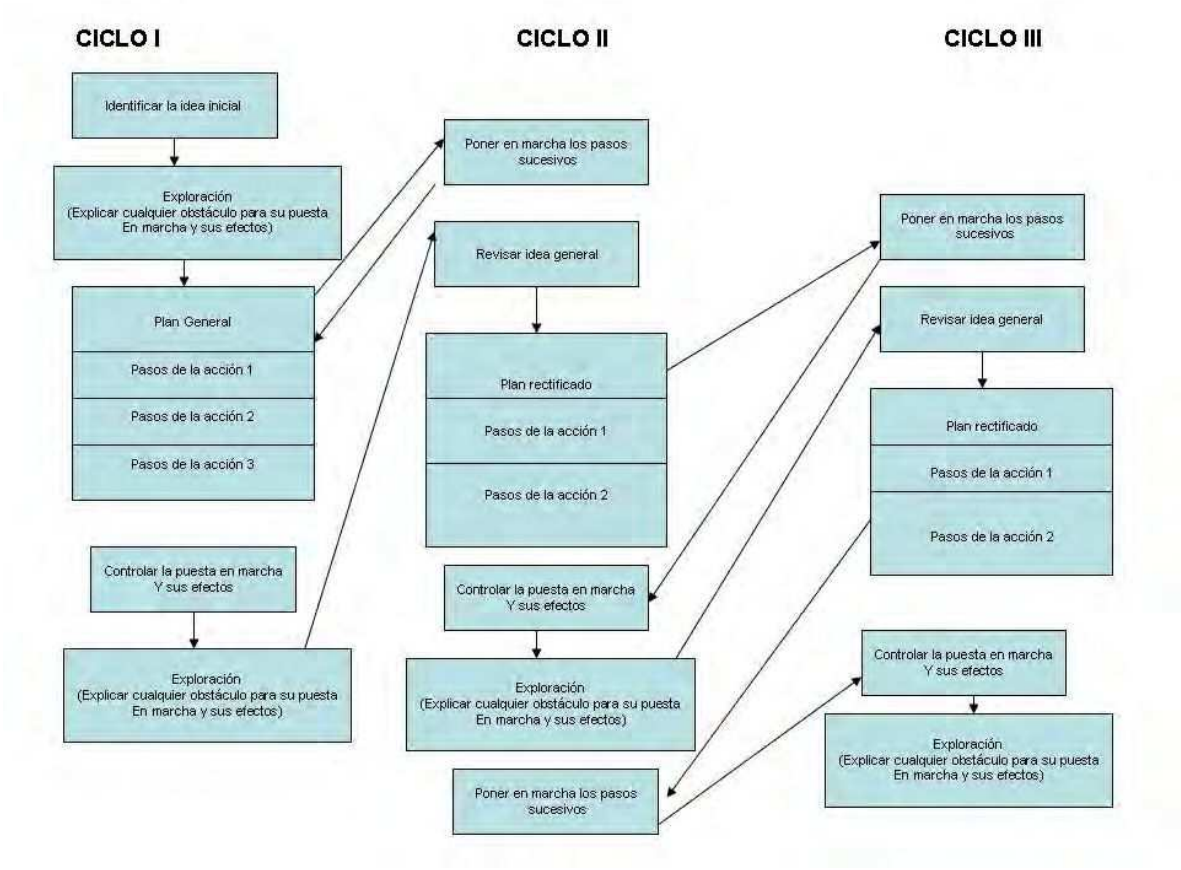
Para detectar estas necesidades nos es de gran ayuda el diario de campo, el análisis de los diferentes documentos elaborados, las discusiones en grupo, las entrevistas…

En los inicios del curso 2011/2012 se prepara el nuevo plan de acción con las rectificaciones surgidas de la revisión de todo lo hecho hasta el momento. Surgen así nuevas acciones a desarrollar como son el análisis de las programaciones didácticas de ESO y Bachillerato, el desarrollo de un blog de aula en la asignatura de Ciencias para el Mundo contemporáneo en 1º de Bachillerato, organización de una semana solidaria sobre el tema de la Brecha digital,…

Durante este curso 2011/2012 y el siguiente 2012/2013 se desarrollan las nuevas acciones diseñadas.

Vemos como los tres ciclos descritos se ajustan al esquema propuesto por Elliot (1993). A continuación proponemos un cuadro resumen de las fases:

*Cuadro 3. Ciclos de nuestro proceso Investigación-Acción*




*Fuente: elaboración propia (2010)*

## Conclusiones

Después de varios años en este proceso de Investigación- Acción, podemos llegar a diversas conclusiones, en primer lugar el proceso abierto al plantear la i-a ha tenido como consecuencia que el centro participado en un proceso de reflexión y de acción.

La principal consecuencia es que el profesorado poco a poco se constituye como agente del mismo. Otra consecuencia de nuestro proceso de investigación es que la innovación se constituye en un proceso técnico. Podemos afirmar que el trabajo en

equipo no sólo ha constituido un espacio para la autorreflexión y la crítica constructiva de los miembros del grupo, sino que el grupo de trabajo en sí mismo se convierte en un activador del cambio, puesto que genera y potencia la actuación reflexiva y transformadora de sus miembros.

**Referencias**


Benedito, V. (1988): Innovación en el aprendizaje universitario. Barcelona: PPU.

Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 5 (3) (235-245).

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Contreras, J. (1994). "¿Cómo se hace?". En *Cuadernos de Pedagogía*, *224*: 14-19.

Elliot, J (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Goyette, G. & Lessard –Hérbert, M. (1988). *La investigación–acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alertes.

Imbernón, F. [coord.] (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Lewin, K. (1946). Actión research and minority problems. Journal of Social Issues, 2.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.



Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

# ACTITUD DEL PROFESORADO ANTE LAS TIC: UN ESTUDIO DE CASO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE SEGOVIA

# ATTITUDE OF THE PROFESSORSHIP BEFORE THE TIC: A STUDY OF CASE OF AN EDUCATIONAL CENTER IN SEGOVIA

Ignacio Berzosa Ramos , María José Arroyo

*(Universidad de Valladolid)*

**Resumen**

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia desarrollada en Segovia. El objetivo de dicho estudio es evaluar la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en un determinado centro educativo. Se realizan diferentes entrevistas a miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado de distintas especialidades y etapas educativas). Posteriormente se elaboran una serie de categorías para el análisis de las entrevistas: utilización de las TIC en el centro (frecuencia, medios usados, dificultades y problemas de uso), razones para su uso y actitudes del profesorado. Entre las conclusiones más importantes de nuestro trabajo destacamos la influencia de las actitudes del profesorado como elemento clave en la integración de las TIC en los centros.

**Palabras clave:** TIC, profesorado, actitudes, entrevistas.

**Abstract**

The present work forms a part of a more wide investigation developed in Segovia. The aim of the above mentioned study is to evaluate the implantation of the Technologies of the Information and the Communication in a certain educational center. Different interviews are realized to members of the educational community (management team, professorship of different specialities and educational stages). Later a series of categories are elaborated for the analysis of the interviews:

utilization of the TIC in the center (frequency, secondhand means, difficulties and problems of use), reason for his use and attitudes of the professorship. Between the most important conclusions of our work we emphasize the influence of the attitudes of the professorship as key element in the integration of the TIC in the centers.

**Keywords**

TIC; professorship; attitudes; interview.

## Introducción

El trabajo que aquí presentamos forma parte de proyecto de investigación más amplio sobre la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en un centro educativo de Segovia . En dicha investigación nos planteamos, desde múltiples perspectivas, cómo se podía optimizar este proceso de integración de las TIC en el centro, pretendemos indagar y conocer las actitudes del profesorado hacia la implantación de las TIC en el mencionado centro.

Como antes comentábamos, el presente proyecto se plantea en el ámbito de un centro concertado de Segovia. Imparte las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y ESO, y de carácter privado en Bachillerato.

En el curso 2012-2013 el total de alumnos en el Centro es de 1.600 alumnos, distribuidos en 4 líneas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 3 líneas en Bachillerato. Por los datos que posee el centro, el nivel social del alumnado los alumnos es medio. El número total de profesores, en el curso 2010-2011, es de 93 en todas las etapas educativas que hay en el centro.

Nuestra punto de partida son las TIC como una auténtica revolución social. Su presencia en todos los ámbitos de la vida es cada vez mayor y sin embargo es en las aulas donde existe un territorio de resistencia (Bingimlas, 2009) Creemos que integrar las TIC en las escuelas no puede nacer sólo de la necesidad por adaptarnos a la realidad social, también puede y debe, ser una excusa para avanzar en la manera de entender la educación, haciendo que sea el alumnado el verdadero protagonista de su aprendizaje (Gutiérrez, 2012).

### *Actitud y formación del profesorado en TIC*

La actitud de los docentes es un elemento sumamente influyente en la integración de las TIC en los centro educativos (Llorente, 2008) y que en esa actitud influye de una manera determinante la formación de los mismos.

Tenemos información recabada en fases anteriores del estudio, que nos hace concluir que había una actitud positiva por parte del profesorado para el uso de las TIC en su tarea docente, pero que se veía obstaculizada por una alarmante falta de formación acerca de su uso instrumental, sus aplicaciones pedagógicas y sus consecuencias sociales. Todo ello motivo el desarrollo de un Plan de Formación en TIC para todo el centro.

Desde un primer momento tuvimos claro que con este con este Plan de Formación del Profesorado se buscaba, partiendo de la realidad concreta del centro, dar respuesta a la necesidad de formación en TIC de los docentes, pero de una manera contextualizada en el propio centro.

Por otro lado, pensábamos, que las modalidades de formación que se basan totalmente en cursos impartidos por expertos externos, con una temática muy concreta y dirigidos a todo el claustro producen unos resultados, cuando menos, dudosos.(García Álvarez, 2004)

*Las bases del plan de formación*

La primera tarea planteada fue el sentar las bases sobre las que desarrollar el Plan, ya que nos parecía importante tener claras las opciones pedagógicas, metodológicas, etc que habría por debajo.

Así, los principios fundamentales sobre los que se asienta este Plan de Formación son los siguientes:

- La formación del profesorado no es un fin en sí mismo (Imbernón, 2004). El centro es el alumno, él es el máximo protagonista del proceso educativo y por tanto, la formación de los docentes debe ir orientada a mejorar estos procesos. Y cuanto más directamente incida la formación en la mejora de la calidad de la enseñanza, más eficaz será la formación.
- Las TIC no pueden convertirse en nuevas herramientas para mantener viejos esquemas educativos. La formación en TIC de los profesores del centro debe servir, no solo para integrarlas en la labor educativa, sino para modificar los

esquemas educativos con los que trabajamos. (Vrasidas, 2009) El gran reto a largo plazo es vencer el estereotipo de la educación como transmisión de conocimiento y el papel tradicional del profesor y avanzar hacia modelos más abiertos, participativos y en los que los alumnos jueguen un papel preponderante en la construcción de su propio conocimiento.

- La formación debe estar contextualizada en la práctica docente de cada profesor. Lo que vive en el día a día es el marco de referencia y la formación tiene que ser capaz de dar respuesta a los problemas concretos que aparecen en su práctica docente (Perrenoud, 2004). De esta manera se tendrá conciencia de que es algo útil y aumentará la motivación para ver en la formación una herramienta necesaria para ser mejores profesionales de la educación.
- La flexibilidad debe estar asegurada. Hablamos de diversidad en nuestros alumnos, pero también hay que atender a la diversidad de los profesores: de disponibilidad de tiempo, de intereses, de motivaciones, de conocimientos sobre las TIC, de estilos docentes, de niveles educativos, de situaciones educativas,…

Asegurar la formación de los docentes pasa por garantizar una formación personalizada para todos y cada uno de los profesores.

- Debe ser una formación continua. La realidad educativa se modifica constantemente y las innovaciones tecnológicas a nuestra disposición evolucionan vertiginosamente. Todos estos cambios requieren una adaptación de las prácticas docentes, que muchas veces exigen una formación en nuevos aspectos o una actualización en otros. La formación no puede limitarse a unos periodos concretos, debe convertirse en una actitud básica en todos los profesores.
- Adaptada a la cultura del centro. Se trata de aprovechar las estructuras, los tiempos y los aspectos organizativos del centro que ya existen y que se consideran adecuados y usarlos para favorecer el proceso de formación. Grandes modificaciones en lo organizativo y más si vienen impuestas desde arriba, pueden generar resistencias innecesarias hacia los aspectos formativos. Tampoco conviene recargar con nuevas reuniones, nuevos grupos o nuevos cargos la ya de por si saturada vida del centro. La intención es conseguir que la formación en TIC se inserte en la realidad actual del centro y encuentre su nicho con la mayor naturalidad posible.

- La formación en TIC debe estar integrada en un ámbito más amplio de formación docente. El contexto escolar es pluriforme y poliédrico, en él convergen y se interrelacionan otros muchas realidades. Por eso esta faceta formativa no puede excluir a otras que también preocupan a los docentes. Hay que buscar modalidades formativas que favorezcan la integración de aspectos diferentes de la realidad educativa.
- Debe proporcionar una visión integral de las TIC (Gutiérrez, 2003). Las TIC son una realidad social, un elemento definitorio de nuestra sociedad y por tanto no pueden tratarse como una mera herramienta. Toda formación en TIC para el profesorado no puede olvidar las repercusiones sociales de las TIC, despreciarlas es perder la perspectiva crítica que la educación debe ejercer.

## Metodología

Los objetivos generales que nos planteábamos en esta investigación son los siguientes:

1. Capacitar al conjunto del profesorado del centro para el uso didáctico de las TIC en el desarrollo de los distintos aspectos del currículo.
2. Crear metodologías que integren las TIC en las programaciones didácticas de las áreas.
3. Impulsar dinámicas de formación continua del profesorado.
4. Fomentar actitudes positivas hacia el uso de las TIC por parte de los profesores.
5. Provocar una reflexión en el profesorado del centro sobre el papel de las TIC en nuestra sociedad, en general y en la educación en particular.
6. Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva de innovación pedagógica.

Aunque en la comunicación que aquí presentamos nos ceñiremos exclusivamente al análisis de las actitudes del profesorado ante las TIC.

### *Diseño*

Elaboramos unos protocolos para las entrevistas del profesorado y posteriormente hicimos un análisis con categorías que permitan agrupar y simplificar la información

recogida. Se realizaron entrevistas individuales y grupales a distintos miembros del centro educativo (profesorado, administración…).

Las abreviaturas utilizadas en el análisis de las entrevistas son las siguientes:

- EGP1: Entrevista grupal profesor 1.
- EGP2: Entrevista grupal profesor 2.
- EGP3: Entrevista grupal profesor 3.
- EIDSB: Entrevista individual al Director pedagógico de ESO y Bachillerato.
- EIRT: Entrevista individual al responsable de las TIC del Colegio.

A continuación enumeramos los distintos temas analizados en este trabajo:

- Razones para su uso.
- Actitudes del profesorado.

**Resultados**

- *Razones para el uso de las TIC*

Este es otro aspecto que nos interesaba especialmente indagar en las entrevistas, ya que considerábamos que conociendo las opiniones dadas por los entrevistados era posible tener una mayor idea de las actitudes de los mismos hacia las TIC.

Como en el aspecto anterior nos encontramos con una gran diversidad de razones, que hemos agrupado y resumido en las siguientes:

1. Razones externas: en este grupo englobamos las razones que rodean al proceso de aprendizaje, pero no forman parte, en sentido estricto de la escuela. Eso no quita que tengan una gran relevancia.

   Dentro de este grupo estaría en primer lugar, la presión social, que es una poderosa razón para la integración de las TIC en la escuela y en especial en un centro concertado-privado, que depende su pervivencia de que haya un número importante de familias que quieran que sus hijos vayan a ese centro.

   *Empuja la actualidad EIDSB*

   Hay otra presión que también justifica el uso de las TIC y es la producida por los alumnos. Están acostumbrados a un determinado tipo de comunicación predominantemente audiovisual, que no es la que más se usa en las aulas y eso

sin duda es un choque. Seguramente es más fácil llegar a esos alumnos si se usa un tipo de comunicación que esté en consonancia con lo que ellos de manera cotidiana viven.

*Además, es una demanda de los chicos EGP1*

2. Razones organizativas: en este grupo hemos incluido aquellas que están relacionadas con la estructura y organización del centro.
   Una razón muy interesante que apareció en una de las entrevistas es que al entrar en un proceso de implantación de las TIC como centro al completo, los profesores se sienten ante la necesidad de enfrentarse a las TIC. Es por tanto una llamada de atención a los profesores para que estén atentos a la realidad social de los alumnos que ahora, en 2008, tienen entre manos y de alguna manera obliga a los profesores a interesarse e involucrarse en el mundo de las TIC y la educación. También esta argumentación se puede aplicar a las familias y un proyecto como este puede suponer una excusa para algunos padres para comenzar a utilizar las TIC.
   *Actualización del profesorado en el uso de las NNNT EIDSB.*
   *Lo mismo, pero en las familias, yo creo que hay un desnivel muy importante en el uso en las familias, se metan o utilicen de alguna manera EIDSB.*
3. Por último, pero desde luego no como las menos importantes están las razones estrictamente metodológicas y que se refieren a que con el uso de las TIC se mejoran aspectos de la labor educativa. Es importante la repetición que se da en las entrevistas de la mejora en la manera de presentar la información. También se destaca la capacidad que ofrece de obtener una enorme cantidad de información sobre un tema de manera relativamente sencilla. Por último, se resalta como las TIC permiten trabajar en los alumnos algunas capacidades como el trabajo en equipo o la de la investigación.

   *Facilita el contraste de datos que puedes encontrar respecto a un tema EGP2.*

   *Alumnos ser buenos seleccionadores de información EGP2.*

   *La presentación EGP2.*

   *Más material y de forma más atractiva EGP3.*

   *Capacidad de investigación en los chicos EGP2.*

*En ponérselo atractivo EGP1.*

- *Actitudes del profesorado*

Otro aspecto importante en las entrevistas es la de todo lo relacionado con las actitudes del profesorado y sus consecuencias e implicaciones. Para comenzar este punto debemos poner de manifiesto que en general la actitud del profesorado percibida ante la implantación de las TIC es positiva, en algunos casos mejor de lo esperado, ya que existía el temor de encontrar más resistencia a la puesta en práctica de todo el Plan TIC.

En general, la actitud ha sido buena y la respuesta a lo que se iba pidiendo también buena EIRT.

Esta actitud positiva tiene desde luego motivaciones muy variadas, pero en algunas entrevistas han aparecido algunas como son:

- El cambio en el papel del profesor, que transforma su función desde transmisor de información a otro más cercano, o al menos potencialmente puede serlo, a lo que es un auténtico educador.

  *Función del profesor, que no solamente es un mero transmisor de información EGP3.*

  *Profesor un poco orientador o de enseñar a los chavales a tratar la información, o a reflexionarla, o tratarla o a entenderla a saber que información es la buena, a profundizar en la información que les está llegando, es una función clave EGP2.*

- Las posibilidades que se abren en la forma concreta de trabajar con los alumnos, mucho más autónoma, participativa y que puede contribuir a la construcción de aprendizajes más significativos.

  *Como si se abriera una enseñanza en colores EGP1.*

- La necesidad de acercarse al mundo de los alumnos y de esta manera conocerles mejor para hacer mejor educación. La diferencia que hay entre lo que son realmente los alumnos y las ideas y concepciones que tenemos los profesores de ellos son una gran dificultad que hay que superar en la educación.

  *Hay una parte de los adolescentes que me estoy perdiendo EGP3.*

*A mí me gustaría conocer determinadas cosas para saber cómo piensan o como se están moviendo y eso ha cambiado mucho, su forma de relacionarse, que puede ser criticable, pero bueno, es su forma, y ha cambiado mucho EGP3.*

## Discusión y conclusiones

A raíz de nuestro trabajo vemos, cómo la actitud del profesorado se perfila en uno de los instrumentos claves de integración de las TIC en los centros educativos. Entre las razones para su uso, encontramos razones externas, como la presión social, razones organizativas, como aquellas que tienen que ver con la estructura y organización del centro. En cuanto a lo referido a las actitudes, vemos el cambio en el papel del profesor, nuevas posibilidades que abren la forma de trabajar con los alumnos de manera más autónoma y también la posibilidad de construir aprendizajes más significativos.

## Referencias


Barberá, E.; maurl, T.; onrrubia, J (coords) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.

Batista, E.: *Teorías de aprendizaje para la sociedad de la información,*http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/teoria_1.HTM (fecha de consulta 7 de julio de 2011)

Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 5 (3) (235-245).

Cabero, J. (2005). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC.* www.ciedhumano.org/files/Edutec2005_jULIO.pdf (fecha de consulta 8 de mayo de 2011)

Cabero, J. (coord.) (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill

Cabero, J. (coord.) (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill

De Pablos, J (coord.) (2009).*Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Educared (ed.) (2005). *Enseñar @ aprender. Internet en la educación. Nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*, Madrid: Fundación Telefónica.

Gallego, D. (2005). Profesión y docencia: el nuevo perfil de la profesión docente, En EDUCARED (ed.).*Enseñar @ aprender. Internet en la educación. Nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*, Madrid, Fundación Telefónica, (153-224), vol I.

García, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro.* Bilbao. Ediciones Mensajero.

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.* Barcelona. Gedisa.

Gutiérrez, A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiple. *En* Sáinz Peña, R. (coord.) Alfabetización digital y competencias informacionales. (43-98). Barcelona. Editorial Aljibe y Fundación Telefónica.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona. Graó.

Llorente, M.C. (2008). Aspectos Fundamentales de la formación del profesorado en TIC*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31 (121-130).

Martín-moreno, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El Centro Educativo versátil*. Madrid: Mc Graw Hil

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona. Graó.

AAVV (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Revista de Educación.* Número monográfico. Madrid. MEC.

Rubia, B.; Jorri, I.; Anguita, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC*. En* De Pablos, J (coord.) .*Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (191-214). Málaga. Ediciones Aljibe.

Vrasidas, C.; Zembylas, M., Glass, G. (ed.) (2009). *ICT for Education, Development & Social Justice.* Charlotte. Information Age Publishing.

# CONDUCTA AGRESIVA Y AJUSTE EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

# AGGRESSIVE BEHAVIOR AND EMOTIONAL ADJUSTMENT IN ADOLESCENTS

Estefanía Estévez López

*(Universidad Miguel Hernández de Elche)*

**Resumen**

El objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida la conducta agresiva hacia los iguales predice un mayor desajuste emocional en los adolescentes agresores, chicos y chicas. Se utilizó una muestra de 1510 adolescentes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. Los análisis de regresión logística mostraron que, en relación al ajuste emocional, el comportamiento agresivo predice significativamente y para ambos sexos altas puntuaciones en sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad, y bajas puntuaciones en autoestima, satisfacción vital y empatía.

**Palabras clave**

Adolescencia; conducta agresiva; ajuste emocional; regresión logística.

**Abstract**

The aim of the present study was to determine to what extent aggressive behavior toward peers predicts problems of emotional adjustment in aggressive adolescents, boys and girls. A sample of 1510 Spanish adolescents of compulsory secondary school was used. The logistic regression analyses showed that, in relation to personal adjustment, aggressive behavior significantly predicted for both sexes high scores in depressive symptoms, perceived stress and loneliness, and low scores on self-esteem, life satisfaction and empathy.

**Keywords**

Adolescence; aggressive behavior; emotional adjustment; logistic regression.

## Introducción

La literatura científica previa sobre la relación entre el comportamiento agresivo hacia los iguales en la escuela y variables de ajuste emocional, ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones el estrecho vínculo entre estas variables en la adolescencia (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Juvonen, Nishina y Graham, 2000). La mayor parte de estos trabajos se ha centrado en analizar, por un lado, las consecuencias negativas de la agresión para las víctimas, como por ejemplo ansiedad, depresión o baja autoestima (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Sweeting, Young, West y Der, 2006) y, por otro, los factores de riesgo que explican el desarrollo de este tipo de comportamiento en los agresores.

Entre los *factores de riesgo* identificados en adolescentes para el desarrollo de conductas agresivas hacia sus iguales se encuentran, entre otros: la baja autoestima (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009; Wild, Flisher, Bhana y Lombard, 2004), la baja satisfacción vital y el alto grado de sentimiento de soledad (Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012), el elevado distrés psicológico (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y del Moral Arroyo, 2011), y déficits en la habilidad empática (Evans, Heriot y Friedman, 2002; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

La evidencia empírica es mucho más escasa, sin embargo, en relación a las *consecuencias* derivadas de la implicación en estas conductas agresivas para el ajuste emocional del propio agresor. La conducta agresiva ¿tiene consecuencias en la autoestima del agresor, en su satisfacción vital, en su empatía?, por ejemplo. El presente estudio pretende contribuir al conocimiento científico sobre esta cuestión, analizando la capacidad predictiva de la conducta agresiva sobre las principales variables de ajuste emocional identificadas como relevantes en estudios previos y asociadas a este tipo de comportamiento en la escuela.

Los escasos trabajos en los que se ha considerado la conducta agresiva como variable predictora del desajuste en los adolescentes que la cometen, indican que éstos se encuentran en un riesgo elevado de presentar dificultades emocionales psicológicas a corto y largo plazo (Vanderbilt y Augustyn, 2010). En el trabajo de revisión realizado por estos autores, se concluye que la implicación en conductas agresivas en la escuela se relaciona con posteriores problemas de salud y con distintos diagnósticos como cuadros de ansiedad y personalidad antisocial. Este y otros estudios también informan que participar en actos de agresión en la escuela incrementa las tasas de distrés psicológico y depresión (Brunstein-Klomek et al., 2011; Zimmer-Gembeck, 2012).

En otras revisiones como la llevada a cabo por Ostrowsky (2010) se señala la importancia de seguir investigando en la relación existente entre la conducta agresiva y la autoestima de los agresores, siendo todavía inconcluyentes los resultados en la literatura científica actual, si bien el mayor consenso parece darse en la idea de que agresión y autoestima mantienen un vínculo bidireccional.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, el presente estudio tiene como objetivo determinar, mediante análisis de regresión logística, en qué medida la conducta agresiva hacia los iguales predice un mayor desajuste psicosocial en los adolescentes agresores y, en particular, si esta conducta está asociada a altas o bajas puntuaciones en las siguientes variables individuales: autoestima, sintomatología depresiva, estrés percibido, satisfacción con la vida, sentimiento de soledad y empatía. Estos análisis se realizan además en función del sexo.

## Metodología

### *Participantes*

Participaron en el estudio 1510 adolescentes (52% chicos) escolarizados en nueve centros de enseñanza secundaria obligatoria en cursos de 1º a 4º de la E.S.O. El rango de edad de los participantes fue de 12 a 16 años ($M$ = 13.4; $DT$ = 1.25). El origen de la muestra es predominantemente español (96%), y la mayoría de adolescentes proceden de familias nucleares intactas (84%). La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo aleatorio por conglomerados en las zonas geográficas de las comunidades valenciana y andaluza.

*Instrumentos*

*Escala de Autoestima Global* (Rosenberg Self-esteem Scale, RSE; Rosenberg, 1965). Esta escala consta de 10 ítems que aportan un índice general de autoestima, con una escala de respuesta tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *muy en desacuerdo;* 4 = *muy de acuerdo*). El coeficiente de consistencia interna medido a través del alpha de Cronbach para la presente muestra fue de .76.

*Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos* (Center of Epidemiological Studies Depression Scale, CES-D; Radloff, 1977). Esta escala se compone de 20 ítems que evalúan en una escala tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*) sintomatología relacionada con el ánimo depresivo. La fiabilidad del instrumento según el alpha de Cronbach obtenida en la presente muestra fue de .81.

*Escala de Estrés Percibido* (Perceived Stress Scale*,* PSS; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). La PSS evalúa el grado en que el sujeto ha experimentado ciertas situaciones como estresantes en el último mes mediante una escala tipo *Likert* con un rango de respuesta de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*). El índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) en la presente muestra fue de .64.

*Escala de Satisfacción con la Vida* (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Este instrumento se compone de 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo percibido mediante una escala tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *muy en desacuerdo*; 4 = *muy de acuerdo*). En el presente estudio, el índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) fue de .74.

*Escala de Soledad* UCLA (UCLA Loneliness Scale; Russell, Peplau y Cutrona, 1980). Esta escala consta de 20 ítems con opciones de respuesta tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*), que aportan una medida general de sentimiento de soledad. En la presente muestra el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) fue de .89.

*Escala de Empatía para Niños y Adolescentes* (Index of Empathy for Children and Adolescents, IECA; Bryant, 1982). Este instrumento aporta una evaluación general del nivel de empatía en niños y adolescentes a través de 22 ítems con una rango de

respuesta tipo *Likert* de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*). En el presente estudio el alpha de Cronbach fue de.77.

## Resultados

Con el fin de examinar y cuantificar la capacidad predictiva de la conducta agresiva sobre las variables de ajuste emocional escolar, se calcularon análisis de regresión logística binaria. Las variables criterio (autoestima, sintomatología depresiva, estrés percibido, satisfacción con la vida, sentimiento de soledad y empatía) fueron dicotomizadas en función de los percentiles 25 y 75 para identificar la presencia alta o baja del constructo.

En la muestra de chicos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 1, las OR indican que la probabilidad de presentar alta sintomatología depresiva aumenta 4.90 veces por cada punto que aumenta la puntuación en la escala de conducta agresiva. El estrés percibido aumenta 4.84 veces y el sentimiento de soledad 2.41 veces conforme se incrementa la puntuación en conducta agresiva. Los resultados también indican que la probabilidad de presentar baja empatía, baja satisfacción vital y baja autoestima aumenta 6.70, 3.14 y 2.24 veces respectivamente, por cada punto que aumenta la conducta agresiva.

*Tabla 1. Regresión logística con conducta violenta como predictor en chicos*

| | | B | E.T. | Wald | *p* | OR | C.I. 95% | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Altas puntuaciones* | | | | | | | Inferior | Superior |
| Sintomatología depresiva | Conducta violenta | 1.59 | .24 | 42.07 | .00 | 4.90 | 3.03 | 7.92 |
| | Constante | -3.99 | .40 | 96.67 | .00 | .01 | | |
| Estrés percibido | Conducta violenta | 1.57 | .25 | 39.10 | .00 | 4.84 | 2.95 | 7.93 |
| | Constante | -4.15 | .42 | 96.91 | .00 | .02 | | |
| Sentimiento Soledad | Conducta violenta | .88 | .21 | 16.36 | .00 | 2.41 | 1.57 | 3.69 |
| | Constante | -2.33 | .34 | 45.64 | .00 | .10 | | |
| *Bajas puntuaciones* | | | | | | | | |
| Autoestima | Conducta violenta | .81 | .21 | 14.33 | .00 | 2.24 | 1.47 | 3.42 |
| | Constante | -2.10 | .33 | 38.80 | .00 | .12 | | |
| Satisfacción vital | Conducta | 1.14 | .21 | 27.62 | .00 | 3.14 | 2.05 | 4.82 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | violenta | | | | | | | |
| | Constante | -2.56 | .34 | 55.13 | .00 | .07 | | |
| Grado de empatía | Conducta violenta | 1.90 | .24 | 62.99 | .00 | 6.70 | 4.19 | 1.72 |
| | Constante | -3.40 | .37 | 83.78 | .00 | .03 | | |

En la muestra de chicas los resultados son muy similares a los encontrados en la muestra de varones. Las OR que se muestran en la Tabla 2 indican que la probabilidad de presentar alta sintomatología depresiva, estrés percibido y sentimiento de soledad aumenta 3.44, 2.73 y 2.35 veces respectivamente por cada punto que aumenta la puntuación en la escala de conducta agresiva. Para el resto de variables de ajuste emocional, se observan también incrementos en la probabilidad de presentar baja autoestima (*OR* = 2.07), baja satisfacción vital (*OR* = 2.86) y bajo grado de empatía (*OR* = 5.85), conforme se incrementa la puntuación en conducta agresiva.

*Tabla 2. Regresión logística con conducta violenta como predictor en chicas*

| | | B | E.T. | Wald | *p* | OR | C.I. 95% | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Altas puntuaciones* | | | | | | | Inferior | Superior |
| Sintomatología depresiva | Conducta violenta | 1.22 | .28 | 18.66 | .00 | 3.44 | 1.95 | 5.96 |
| | Constante | -3.08 | .43 | 51.56 | .00 | .046 | | |
| Estrés percibido | Conducta violenta | 1.00 | .30 | 1.56 | .00 | 2.73 | 1.48 | 4.98 |
| | Constante | -3.21 | .47 | 46.61 | .00 | .040 | | |
| Sentimiento Soledad | Conducta violenta | .86 | .27 | 9.73 | .00 | 2.35 | 1.37 | 4.06 |
| | Constante | -2.44 | .41 | 34.98 | .00 | .087 | | |
| *Bajas puntuaciones* | | | | | | | | |
| Autoestima general | Conducta violenta | .73 | .26 | 7.89 | .00 | 2.07 | 1.24 | 3.46 |
| | Constante | -1.82 | .38 | 22.47 | .00 | .16 | | |
| Satisfacción vital | Conducta violenta | 1.05 | .26 | 15.64 | .00 | 2.86 | 1.70 | 4.83 |
| | Constante | -2.33 | .39 | 34.94 | .00 | .09 | | |
| Grado de Empatía | Conducta violenta | 1.76 | .30 | 33.80 | .00 | 5.85 | 3.22 | 1.62 |
| | Constante | -4.09 | .46 | 76.44 | .00 | .02 | | |

## Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo determinar en qué medida la conducta agresiva hacia los iguales predice un mayor desajuste emocional en los

adolescentes agresores en una muestra amplia de estudiantes adolescentes. Los resultados confirmaron que, en ambos sexos, las puntuaciones en agresión hacia los iguales predicen significativamente las altas puntuaciones en las dimensiones de sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad, y bajas puntuaciones en las dimensiones de autoestima, satisfacción con la vida y empatía.

Estudios previos también han encontrado que una mayor agresión hacia los iguales autoinformada se relaciona con más síntomas de ansiedad (Zimmer-Gembeck y Pronk, 2012) y depresión (Welch, 2008; Zimmer-Gembeck y Pronk, 2012). Además, los resultados del presente estudio sugieren que implicarse en conductas de agresión hacia los iguales puede disminuir progresivamente los niveles de satisfacción con la vida y empatía. En relación con esta última variable, según un estudio de Joliffe y Farrington (2006) ser un agresor frecuente se relaciona significativamente con baja empatía afectiva, tanto en hombres como en mujeres.

Otro resultado interesante es el relativo a la autoestima. En general, los adolescentes agresivos parecen tener una peor percepción de sí mismos (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa y Ruiz-Esteban, 2012). Sin embargo, la relación entre autoestima y agresión y violencia resulta controvertida. Los resultados del presente estudio indican que la agresión predice la baja autoestima si bien esta predicción es una de las que obtienen valores más bajos tanto en chicos como en chicas. En otros estudios se ha encontrado que los agresores tienen niveles altos de autoestima (Olweus, 1993), comparables a los no implicados en dinámicas de agresión hacia los iguales (Jiménez et al., 2011). Una posible explicación a estos resultados es que la relación entre autoestima y conducta violenta no es lineal y que son los valores extremos en autoestima (o muy bajos o muy altos) los que se relacionan con esta conducta (Ostrowsky, 2010). Algo semejante podría ocurrir con la soledad, ya que si bien se ha observado una asociación significativa con la agresión, obtiene valores bajos de predicción. En otros estudios se ha constatado que los adolescentes agresores informan de un menor sentimiento de soledad que las víctimas (Jiménez et al., 2011), por lo que podría considerarse que la agresión, a corto plazo, parece ofrecer ciertos beneficios en la percepción de cercanía y conexión con un cierto grupo de iguales.

En resumen, este estudio ha mostrado que, tanto en chicos como en chicas adolescentes, la conducta de agresión hacia los iguales está relacionada con

distintos indicadores de desajuste emocional. Estos resultados apoyan la idea de que es importante que la urgencia de tratar a las víctimas no soslaye la importancia de trabajar con los agresores ya que esta conducta problemática tiene un mal pronóstico. Los resultados ponen en evidencia que la intervención con los agresores debe ser integral, contemplando por tanto su desajuste emocional.

**Referencias**


Brunstein-Klomek, A., Kleinman, M., Altschuler, E., Marocco, F., Amakawa, L. y Gould, M.S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior 41*, 501-516.

Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development , 53* (2), 413-425.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.

Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale*. Journal of Personality Assessment, 49,* 71-75.

Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43,* 387-400.

Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1 (2),* 29-39.

Evans, M., Heriot, S. A., y Friedman, A. G. (2002). A behavioural pattern of irritability, hostility and inhibited empathy in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 7*, 211-224.

Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S. y Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of spanish

students of compulsory secondary education. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 135-156.

Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, *32*, 540–550.

Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92,* 349-359.

Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology , 8,* 679-692.

Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología, 28,* 875-882.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9* (1), 123-136.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior, 15*, 69-75.

Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385- 401.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Russell, D., Peplau, L.A. y Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 472-480.

Sweeting, H., Young, R., West, P., y Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 577-594.

Vanderbilt, D. y Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, *20* (7), 315-320.

Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral Arroyo, G. (2011). Development Contexts, Psychological Distress, Social Self-Esteem and School Violence from a Gender Perspective in Mexican Adolescents. *Psychosocial Intervention, 20,* 171-181.

Welch, T. R. (2008). Bullies and their victims. *The Journal of Pediatrics*, *152* (1), A1.

Wild, L.G., Flisher, A.J., Bhana, A. y Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 1454-1467.

Zimmer-Gembeck, M. J. y Pronk, R. E. (2012), Relation of depression and anxiety to self- and peer-reported relational aggression. *Aggressive Behavior*, *38*, 16–30.

# PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL CYBERBULLYING EN ESCOLARES DE MURCIA

# TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT CYBERBULLYING AMONG STUDENTS FROM MURCIA

Silvia Valero, Ana M. Giménez, Javier J. Maquilón

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Las situaciones de acoso en la red entre iguales conocidas como *"cyberbullying"* aumentan entre los escolares, pasando desapercibidas a ojos de docentes a pesar de su peligrosidad y características. La escasez de investigaciones relacionadas con la perspectiva docente sobre estas dinámicas de agresión justifica la presente aportación cuyo objetivo es ahondar en la opinión de profesores/as sobre la existencia de cyberbullying en la Región de Murcia, su frecuencia, tipos y medidas de tratamiento. Los resultados sostienen que los docentes sitúan la incidencia del acoso online en porcentajes muy bajos y de escasa frecuencia, no reconociéndose además capacitados profesional y personalmente para dar respuesta al mismo. Es por ello la necesidad de seguir investigando en aras de establecer propuestas formativas dirigidas a mejorar sus competencias para ayudar a paliar esta problemática desde dentro de los propios centros educativos.

**Palabras clave**

Bullying; Cyberbullying; Percepción del profesorado; Necesidades de formación.

**Abstract**

Online bullying known as *cyberbullying* is increasing among students and goes unnoticed before teachers despite its riskiness and features. Because teachers' perceptions about this phenomenon is still scarce, the aim of this research is to analyze what teachers think about the prevalence of cyberbullying among students

from Murcia, along with its frequency, forms and coping strategies. Results show that teachers set online bullying in a very low percentage and frequency. Besides they recognize a lack of professional training to cope with this phenomenon. For this reason, it is needed carry on digging into cyberbullying and teachers' view to set professional training to cope with it inside schools.

**Key words**

Bullying; Cyberbullying; Teachers' perception; Formative needs.

## Introducción

Diariamente, y en todos los rincones del mundo, chicos y chicas cruzan las puertas de su centro escolar en busca de educación, pero lamentablemente también se exponen a la problemática del acoso escolar o *"bullying"*, un problema creciente que toma vida propia, destruye su autoestima y que marca la vida estudiantil a corto, medio y largo plazo. Aunque estas situaciones han existido siempre, actualmente se ha convertido en uno de los principales problemas a paliar en las escuelas, junto con la mejora del rendimiento escolar y la calidad educativa.

En los últimos años, los avances tecnológicos han alterado drásticamente el modo en que los adultos se comunican entre sí, pero han tenido un impacto aún mayor entre los jóvenes, que han crecido en una época dominada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El uso cotidiano y asiduo de estas herramientas en niños y adolescentes, ha convertido al teléfono móvil y el ordenador en dos de los instrumentos fundamentales en sus procesos de socialización (Álvarez et al., 2011). Y es que, las tecnologías nos ayudan en muchos aspectos de la vida pero también tienen el inconveniente de cuando su uso se torna malintencionado teniendo como objetivo violentar, vejar y humillar a otros iguales. Este fenómeno conocido internacionalmente como "*cyberbullying",* término acuñado por el canadiense Bill Belsey, comienza a ser estudiado en Estados Unidos por Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000), encontrando ya un 6% de victimización online a través de Internet, de los que un 33% eran víctimas a través de programas de mensajería instantánea, 32% en salas de chat y 19% habiendo recibido emails denigrantes. En España, la primera investigación que aborda esta problemática fue el estudio del Defensor del Pueblo

(2007) donde se encontró 5,5% de cibervíctimas, 6% de ciberagresores y un 25% de cibertestigos.

A la hora de definir el cyberbullying surgen controversias, ya que por un lado se considera una nueva forma de acoso escolar, y por otro, una continuación del bullying tradicional aunque utilizando el ciberespacio como escenario para la agresión. En cualquier caso, numerosas investigaciones (Beran y Li, 2005; Ortega, Elipe, Mora, Calmaestra y Vega, 2009; Smith et al., 2008). han mostrado la estrecha relación existente entre ambas dinámicas de agresión entre pares Si el bullying se define como incidentes violentos variados por parte de un estudiante (agresor) a otro (víctima), de forma mantenida en el tiempo y con la existencia de un desequilibrio de fuerzas entre ambos (Cerezo y Ato, 2010; Olweus, 2004); el cyberbullying bajo estas características y otras nuevas, incluye el matiz de ser una agresión intencional y mantenida a lo largo del tiempo, desarrollada por un grupo o un individuo haciendo uso de las formas electrónicas de contacto contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2008).

Las formas de cyberbullying son múltiples y variadas según la forma de agresión ejercida o el medio a través del cual se produzca. Siguiendo a Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett (2006), el ciberacoso se sucede de acuerdo a siete categorías diferenciadas: i) mensajes de texto (envío de SMS ofensivos); ii) envío de fotos o vídeos denigrantes (peleas con la víctima, de carácter erótico-sexual… que luego son difundidos a través del o por internet; iii) llamadas ofensivas o amenazantes; iv) correos electrónicos difamatorios e intimidatorios; v) agresión verbal en salas de chat; vi) intercambio de mensajes violentos e insultantes a través de mensajería instantánea y vii) páginas web, a veces diseñadas de forma específica para burlarse, humillar o violentar a una persona o grupo.

De esto se deduce que las consecuencias derivadas del mismo son si cabe, más perjudiciales y desalentadoras que las propias del padecimiento de acoso escolar tradicional, debido a las potencialidades que ofertan las tecnologías como son el anonimato, una mayor audiencia de espectadores o el mantenimiento del acoso en un periodo de tiempo más prolongado estando la agresión disponible y accesible a todos.

En este sentido, el profesorado tiene la necesaria obligación de actuar de modo preventivo y concienciando al alumnado de sus centros educativos sobre las situaciones de cyberbullying. Dake, Price, Telljohann y Funk (2003) estudiaron cómo los docentes concebían de la existencia de bullying y las respuestas que ofertaban a ello. Entre sus resultados observaron que la mayor parte de los educadores sabían de la existencia de acoso y realizaban ciertas actividades en las que envolvían al alumnado (a modo de prevención), pero no siempre confirmaban estar bien preparados para dar respuesta a esta problemática. En la misma línea, Mishna, Scarcello, Pepler y Wiener (2005), mantienen la tendencia docente a infravalorar la existencia de estas situaciones debido a que en muchas situaciones no son conscientes de las mismas. Esto es aún más complejo y difícil cuando hablamos de cyberbullying pues la gran mayoría de las veces, estas situaciones pasan desapercibidas. Es por ello, que se torna urgente comenzar a estudiar la percepción de los docentes de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO) sobre cómo perciben el ciberacoso, sus opiniones en torno a las tipologías y motivos para el mismo, y qué actuaciones preventivas y paliativas están desarrollando en sus centros de trabajo.

Ante el número tan reducido de investigaciones en relación a la perspectiva docente respecto a los fenómenos de violencia escolar, en concreto sobre cyberbullying y, dada la gravedad de estas situaciones, la presente aportación tiene por objeto analizar la percepción de docentes de la Región de Murcia sobre la existencia de acoso online y sus necesidades de formación para dar respuesta al mismo. La consecución de este objetivo se apoya en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la opinión de los docentes sobre la prevalencia de ciberacoso atendiendo al sexo y edad
2. Analizar la percepción de los docentes sobre la frecuencia de cyberbullying y sus tipos en función del sexo y la edad
3. Analizar la valoración personal como docente en el tratamiento del cyberbullying atendiendo al sexo y edad

## Metodología

*Participantes*

Los participantes en la investigación fueron un total de 160 docentes de 19 centros educativos de titularidad pública (63.8%), concertada (21.2%) y privada (15%) de la Región de Murcia, entre los que un 11.3% formaban parte de los Equipos Directivos de sus centros ya fuera como director/a o jefe/a de estudios. La selección de los participantes responde al criterio de intencionalidad pues los docentes pertenecían a los mismos centros educativos en que previamente se había encuestado al alumnado. Del total, un 23.8% tenía entre 25-35 años, 33.1% entre 36-45 años, un 30% entre 46-55 años y el restante 13.1% superaba los 55 años. La distribución por sexo fue de 64 hombres (40%) y 96 mujeres (60%). En cuanto al nivel educativo, 63 (39.4%) eran de Educación Primaria, 64 (40%) de ESO, 18 (11.3%) impartían docencia en Bachillerato, 6 (3.8%) en PCPI y 9 formaban parte del Departamento de Orientación (5.6%).

*Diseño de investigación*

El diseño de investigación se corresponde con un diseño cuantitativo de tipo descriptivo. Este tipo de diseño busca caracterizar un fenómeno indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

*Instrumento*

La recogida de los datos se hizo con cuestionario diseñado de forma específica para esta investigación. Consta de un total de ocho preguntas referidas a la percepción de situaciones de acoso tradicional y cyberbullying, tipologías de agresión más comunes, percepciones generales y personales sobre el cyberbullying y un apartado específico referido a las prácticas de prevención e intervención que se implementan a nivel de centro y aula. Para esta aportación se han empleado los ítems referidos a los objetivos previamente planteados: “prevalencia/grado de ciberacoso”, “frecuencia de cyberbullying por móvil y ordenador (PC)” y “percepción personal sobre el cyberbullying en su centro”. Para la respuesta a las preguntas se ha utilizado una escala tipo Likert de 1=nunca a 5=siempre, mientras que para la medición de la prevalencia de cyberbullying, la escala era 1= 0-20% a 5= 80-100%.

*Procedimiento*

Tras establecer un primer contacto telefónico con los equipos directivos y habiendo obtenido su respuesta afirmativa para participar en la investigación, se procedió al envío postal de los cuestionarios con carácter anónimo. De Marzo a Julio de 2013 se

concluyó con el proceso de recepción de las encuestas y creación de la matriz de datos en el paquete estadístico SPSS versión 20.0. Comprobada la fiabilidad de instrumento (α= .87), se procedió al análisis descriptivo e inferencial de la información a partir de frecuencias, porcentajes, tablas de contingencia y Chi-cuadrado para la comprobación de relación de variables.

## Resultados

En cuanto al primer objetivo que planteaba conocer la prevalencia de ciberacoso en opinión de los docentes, encontramos que la mayor parte del profesorado afirma que apenas sucede o en muy pocas ocasiones (78.1%), mientras que un 19.4% opina que existe en un porcentaje de participación del alumnado entre el 20-40%. Por su parte, un 1.9% entiende que la incidencia de cyberbullying es del 40-60%. Atendiendo al género y a la edad (Tabla 1), las mujeres perciben en mayor medida que los hombres (27.5%) la existencia de entre un 20-60% de cyberbullying respecto al 17.3% de los hombres que en su mayoría afirman que estas dinámicas de acoso son inexistentes o muy poco habituales en sus centros. Según la edad, se observa que son los profesores entre 25-45 años los que más perciben la prevalencia de ciberacoso (20-60%), mientras que los mayores de 55 años, confirman en su mayoría la escasa asiduidad del mismo.

*Tabla 1. Percepción del profesorado de la existencia de cyberbullying*

| Porcentaje cyberbullying | Género | | Edad | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hombre | Mujer | 25-35 | 36-45 | 46-55 | >55 |
| 0-20% | 57(82.6%) | 66(72.5%) | 29(76.5%) | 41(74.5%) | 37(78.7%) | 19(90.5%) |
| 20-40% | 11(15.9%) | 22(24.2%) | 7(20.6%) | 13(23.6%) | 8(17%) | 2(9.5%) |
| 40-60% | 1(1.4%) | 3(3.3%) | 1(2.9%) | 1(1.8%) | 2(4.3%) | - |
| Total | 69(43.1%) | 91(56.9%) | 34(21.2%) | 55(33.3%) | 47(29.6%) | 21(13.2%) |

Al analizar la percepción general de profesores/as sobre la frecuencia de cyberbullying a través del teléfono móvil (Tabla 2) y el ordenador (Tabla 3), son más los docentes que confirman su incidencia a través del PC (75%) con respecto a los que señalan el uso del móvil (68.8%). De forma específica, entre un 63.1% y un

68.8% atribuye una frecuencia esporádica vía móvil u ordenador, respectivamente; mientras que entre un 5.7% (móvil) y 6.2% (PC) considera que el cyberbullying sucede "normalmente" o "casi siempre" entre los escolares de su centro.

*Tabla 2. Percepción docente de la existencia de cyberbullying vía móvil*

| Frecuencia | Género | | Edad | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cyberbullying | Hombre | Mujer | 25-35 | 36-45 | 46-55 | >55 |
| Nunca | 20(29%) | 30(33%) | 11(32.4%) | 18(32.7%) | 14(29.8%) | 7(29.2%) |
| A veces | 46(66.7%) | 55(60.4%) | 23(67.6%) | 33(60%) | 29(61.7%) | 16(66.7%) |
| Normalmente | 1(1.4%) | 5(5.5%) | - | 3(5.5%) | 2(4.3%) | 1(4.2%) |
| Casi siempre | 2(2.9%) | 1(1.1%) | - | 1(1.8%) | 2(4.3%) | - |

*Tabla 3. Percepción docente de la existencia de cyberbullying vía ordenador (PC)*

| Frecuencia | Género | | Edad | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cyberbullying | Hombre | Mujer | 25-35 | 36-45 | 46-55 | >55 |
| Nunca | 20(29%) | 30(33%) | 8(23.5%) | 15(27.3%) | 11(23.4%) | 6(25%) |
| A veces | 46(66.7%) | 55(60.4%) | 26(76.5%) | 35(63.6%) | 32(68.1%) | 17(70.8%) |
| Normalmente | 1(1.4%) | 5(5.5%) | - | 3(5.5%) | 2(4.3%) | - |
| Casi siempre | 2(2.9%) | 1(1.1%) | - | 2(3.6%) | 2(4.3%) | 1(4.2%) |

Al considerar la relación entre la percepción docente de la existencia de acoso online, el sexo y la edad, hemos calculado el estadístico Chi-cuadrado no encontrando dicha asociación significativa ni en el análisis por sexo, $\chi^2(3, N=160)= 2.830$, $p=.419$, ni por edad, $\chi^2(9, N=160)= 4.628$, $p=.865$, en ciberacoso vía móvil; ni en sexo, $\chi^2(3, N=160)= 1.179$, $p=.758$, y edad, $\chi^2$ $(9, N=160)= 5.057$, $p=.829$, en ciberacoso vía PC. Estos resultados apuntan que ninguna de las variables es influyente a la hora de percibir una mayor o menor frecuencia de cyberbullying entre iguales.

En último lugar, se analizó la valoración personal que los docentes tienen sobre su capacidad de dar respuesta al cyberbullying, qué tratamiento se le presta dentro del aula y sus necesidades de formación. Obviando al grupo conformante por los Equipos Directivos que no contestaban a esta pregunta del cuestionario (11.3%), las respuestas del restante 88.7% de los docentes aparecen en la Tabla 4. Un 24.6% confirma su incapacidad personal y profesional para dar respuesta al cyberbullying

junto con un 35.2% que se muestra “indiferente”. Esto contrasta con el resto de profesorado que sí se percibe como competente (40,2%), o los que afirman estar trabajando esta temática en el aula o en sesiones de tutoría (52.2%). Por otro lado, los datos muestran la necesidad de formación que demanda el profesorado de la Región de Murcia para dar una respuesta efectiva a esta problemática *“in crescendo”* (74.6%), contra un 5.6% que no considera aumentar o mejorar su formación.

*Tabla 4. Valoración docente hacia la formación y tratamiento del cyberbullying*

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Capacitación para dar respuesta | 15(10.6%) | 42(29.6%) | 50(35.2%) | 29(20.4%) | 6(4.2%) |
| Tratamiento en el aula | 11(7.7%) | 29(20.4%) | 28(19.7%) | 61(43%) | 13(9.2%) |
| Necesidades de formación | 2(1.4%) | 6(4.2%) | 28(19.7%) | 71(50%) | 35(24.6%) |

El análisis por edad muestra que entre el grupo que se siente capaz de dar respuesta al cyberbullying, destacan en primer lugar aquellos entre 36-45 años (30%), seguidos de los de 46-55 años (21.4%) y los más jóvenes de entre 25-35 años (18.8%). Este hecho se repite entre los que confirman no estar capacitados para la respuesta al ciberacoso, representado mayormente por el grupo entre los 36-55 años (84.1%). Atendiendo a la variable sexo, las mujeres se sienten menos capaces (26.7%) que los hombres para afrontar estas dinámicas de agresión aunque no se aprecian diferencias significativas, $\chi^2(4, N=142)= 10.962$, $p=.027$.

Respecto al “tratamiento del cyberbullying en el aula”, tampoco aparecen diferencias significativas ni por género ni edad, aunque sí cabe resaltar que son los adultos entre 36-55 años (37.3%) los que más trabajan esta temática en clase o en sesiones de tutoría, respecto a los de 25-35 años (9.1%) y los mayores de 55 años (5.6%). En el caso del sexo, cuando hay que trabajar en clase, son más las mujeres que los hombres las que protagonizan pautas de intervención.

Aunque la mayor parte del profesorado se valora como demandante de formación específica, es el grupo de edad entre los 36-55 años (66%) quienes más justifican de esta necesidad, seguidos de los docentes entre 25-35 años (23.6%). Los análisis por género confirman que aunque son más las mujeres (61.3%) que los hombres (38.7%) las que demandan de esa formación específica, las diferencias entre ambos no son significativas, $\chi^2(2, N=142)= 2.080$, $p=.353$.

## Discusión y conclusiones

El propio recorrido de las investigaciones en torno a las dinámicas de acoso entre iguales ya sean de tipo bullying o cyberbullying, sitúan la figura del profesorado como un elemento fundamental y necesario para prevenir y minimizar el riesgo derivado de estas dinámicas aversivas entre iguales (Dake et al., 2003). La implicación activa de los docentes a partir del conocimiento y la formación previa son el eslabón idóneo para trabajar en el contexto del aula y del centro bajo un proyecto común de mejora de la convivencia escolar. Como ya apuntaran Del Rey y Ortega (2001) en su propuesta de modelo de intervención a través del proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar), la formación permanente del profesorado tanto en nociones básicas referidas al qué, por qué y al cómo de las dinámicas de agresión entre pares; como en estrategias de prevención y actuación, suponen mejoras para la calidad de la educación y el bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar. Igualmente, la formación inicial de los docentes debe empezar a incluir un apartado referido a las problemáticas escolares que no sólo se centre en el alumnado que presenta necesidades específicas derivadas de desórdenes o discapacidad, sino de problemáticas reales como son el acoso y ciberacoso escolar. Si no puede ocurrir lo que Álvarez et al., (2011) encontraron en su estudio donde premiaba la insatisfacción de los futuros docentes sobre la formación deficitaria recibida en la universidad sobre el tratamiento y recursos para su prevención.

De los resultados encontrados en nuestro estudio se deduce que la mayor parte del profesorado sitúa la prevalencia de cyberbullying en porcentajes muy bajos/bajos y con una frecuencia esporádica tanto a través del móvil como del ordenador, aunque a la vez confirman que el cyberbullying, cuando sucede, es más común a partir del uso malévolo del PC. Estos resultados presentan porcentajes de percepción de los

docentes menores respecto a otros estudios previos (Álvarez et al., 2011), aunque a la vez superan los de otras investigaciones (Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010) donde el profesorado situaba los índice de ciberacoso en tan sólo un 3%. Entre los motivos de estos resultados disonantes entre investigaciones podemos encontrar la escasez de comunicación que impera en este tipo de dinámicas de agresión donde los menores ocultan su implicación a la familia y los docentes; como las propias estrategias de afrontamiento donde se encuentra la búsqueda de ayuda que a veces se torna entre las últimas opciones. Ello se traduce en que los docentes tiendan a infravalorar la existencia y frecuencia de las situaciones de acoso escolar, aún más al tratarse de cyberbullying que por los medios a través de los que se produce, pasa aún más desapercibido (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson y Sarvela, 2002).

En nuestro estudio no se aprecian diferencias significativas ni en función del sexo ni la edad, lo que implica la homogeneidad de miras respecto a la percepción de la existencia del cyberbullying. En el caso de la valoración personal sobre la competencia para dar respuesta al cyberbullying, trabajarlo en el aula y las demandas de formación, sí cabe resaltar que son más las mujeres las que se perciben incapaces para afrontar este fenómeno respecto de la opinión de los hombres, aunque más ellas que ellos los que desarrollan actuaciones a nivel de aula. Estos resultados son concordantes con los encontrados por Dake et al. (2003), donde los profesores reconocían tener capacidad limitada para lidiar con el bullying.

Sin embargo, es importante señalar que a pesar de las necesidades de formación mostradas por los docentes y de su opinión de saber o no dar respuesta al cyberbullying, más de la mitad de los encuestados confirma estar trabajando esta temática en el aula, lo que supone un hito positivo que anuncia el interés del profesorado por solventar estas situaciones tan dañinas. Esto conlleva a la necesidad de reivindicar la importancia que se tiene desde instancias formativas como los CPR (Centros de Profesores y Recursos), las universidades o las revistas de investigación, para incluir la violencia escolar como tema prioritario de formación, detección y tratamiento.

**Agradecimientos**

Esta investigación ha sido elaborada dentro del marco del proyecto I+D EDU2011-26765 subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, gracias a la concesión de la beca de Formación del Profesorado Universitario (AP2010-2643) del Ministerio de Educación.

**Referencias**

Álvarez, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. & González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.

Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harrasment: a study of a new method for an old behaviour. *Journal of Educational Computing Research, 32*(3), 265-277.

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis para optar al grado de doctor, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España.

Cerezo, F. (2007). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupuils. *Anales de Psicología, 26*(1), 137-144.

Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., y Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, *73*(9), 347-355.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Defensor del Pueblo.

Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41,* 59-71.

Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. & Sancho, S. (2010). *El ciberacoso en la enseñanza obligatoria*. Valencia: Conselleria d´Educació.

Finkelhor, D., Mitchell, K.J. & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria: National Center for Missing & Exploited Children

Garairgordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*. País Vasco: Universidad del País Vasco.

Kowalsky, R., Limber, S. & Agatson, P. (2010). *Cyber Bullying. El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*(4), 718-738.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J. & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology, 217*(4), 197-204.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into Cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying.* Consultado el 11 de Mayo de 2011 desde: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBXO3-06.pdf.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P.D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*(4), 266-277.

# INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN. EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

# RESEARCH AND INTERVENTION. EDUCATION FOR LIVING

José Antonio Ávila Fernández , Sara Conde Vélez, Carmen Azaustre Lorenzo

*(Universidad de Huelva)*

**Resumen**

Como se estableció en los objetivos de este trabajo y como conclusión al proceso de estudio del acoso escolar y su evaluación en los centros educativos (Ávila, 2013), se aportan, a continuación, las ideas básicas para la elaboración de un proyecto de intervención orientadora que persiga la formación socializadora del alumnado. Se debe considerar que esta propuesta, para la realización de un proyecto de intervención para la prevención y la intervención del acoso escolar, es un modelo abierto, adaptable necesariamente al contexto y a las dificultades expresadas en la evaluación inicial y permanentemente acomodada a la evolución del centro en el que se desarrolle.

En la revisión de la literatura al respecto se ha realizado un recorrido por diferentes programas de intervención que aportan procesos de trabajo de gran interés sobre los que apoyar cualquier otra propuesta.

**Palabras clave**

Formación de formadores; convivencia escolar; problemas de convivencia; mediación de conflicto.

**Abstract**

As stated in the objectives of this paper and in conclusion the study process and its evaluation bullying in schools (Avila, 2013), are provided, then the basic ideas for the development of a draft guidance intervention socializing pursuing training of students.

You should consider this proposal for conducting an intervention project for the prevention and intervention of bullying, is an open model, necessarily adaptable to the context and the difficulties expressed in the initial evaluation and permanently accommodated to the evolution of the center in which it develops.

In the review of the literature was made a tour of different intervention programs that provide work processes of great interest for which support any other proposal.

**Keywords**

Training of trainers; Community life at school; problems of coexistence; conflict mediation.

## Introducción

Se recuerda que, según Thompson y Smith (2013), el *"Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)"* propone la realización de una encuesta, la facilitación de recursos para el profesorado, la difusión de consejos para padres, la formación de un comité de coordinación, realización de reuniones de clase y de familias, y contar con asociaciones de ayuda.

Para profundizar en este programa se acude a Olweus (1998) y Olweus et al (2007), que exponen como componentes necesarios de sus intervenciones unos requisitos previos –creando conciencia y promoviendo la implicación–; unas medidas para aplicar a todo el colegio –cuestionario, normas, equipo de coordinación, grupos de discusión, debate, supervisión, vigilancia durante el recreo, zonas de ocio, teléfono de contacto, grupos de profesorado, implicación de la familia–; unas medidas para aplicar en el contexto del aula –conocer y cumplir las normas, normas de clase y sanciones, reuniones de clase, juegos de simulación, literatura, aprendizaje cooperativo, reuniones con la familia–; unas medidas de aplicación individual –supervisión, hablar con agresores, víctimas y con los padres, seguimiento, ayuda de alumnos "neutrales", folleto para padres, grupos de debate para padres de agresores y víctimas, cambio de clase o de escuela–; y medidas comunitarias –comisión de coordinación, con inclusión de representantes de la comunidad, difusión de mensajes antiacoso–.

Programas de intervención de distintos países se han basado en el *OBPP* incluyendo otras medidas, como la mediación entre iguales y otras de participación de la comunidad.

Torrego (2006, 2007, 2008) defiende la necesidad de establecer un planteamiento coordinado en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa, centrando la resolución de conflictos como medio formativo y proponiendo un modelo integrado de mejora de la convivencia, conformado éste por tres actuaciones: el equipo de mediación y tratamiento de los conflictos, la elaboración democrática de normas y la creación de un "marco protector" (medidas curriculares, organizativas, de gestión del aula y participación de la comunidad educativa) que incida en la mejora de la convivencia.

Kowalski, Limber y Agatston (2010) incluyen entre las medidas que deben tomarse en cualquier programa de intervención la denuncia de casos y, en el ámbito de la formación, especifica la resolución de conflictos y la mediación.

Entre las propuestas de Salmivalli y Peets (2010) se alude a la inclusión de acciones universales –como son el apoyo a las víctimas y el desarrollo de comportamientos responsables y constructivos– y, también, concretas –intervención en casos detectados–.

Thompson y Smith (2013) plantean dejar constancia de los hechos, mediante informes o registros de incidentes, recabando información a través de cuestionarios y nominaciones. En cuanto a las intervenciones en el centro, las dividen en tres grupos: estrategias proactivas -normas, comportamientos, comisiones, participación de familias, control del patio, trabajo cooperativo, círculos de calidad, entrenamiento asertivo-, ayuda entre iguales –círculos de apoyo, orientación y mediación entre iguales, entrenamiento de espectadores, ciberorientadores– y estrategias reactivas –sanciones directas, enfoques restaurativos, método Pikas, grupos de ayuda–.

Tomando como base los planteamientos comentados, se estima que un proyecto de intervención orientadora se debe articular, junto a un proceso de investigación, alrededor de las siguientes proposiciones:

- Se defiende un modelo orientador global, ecológico, sistémico, holístico, comunitario, preventivo, contextualizado, democrático y participativo e inserto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El proyecto debe ser considerado como un trabajo de investigación que contiene un programa de intervención orientadora, que debe partir del diagnóstico y evaluación de la situación inicial y debe observar una acción reevaluadora continua, durante la que se aprecien los avances y las mejoras conseguidas tras su desarrollo y puesta en práctica, así como las dificultades que permitan proponer nuevos objetivos.
- La formación del alumnado, por tanto la intervención educativa y orientadora, no debe ser considerada como un tratamiento temporal. La actividad debe estar incluida en la programación general del centro y debe observarse su continuidad, estableciéndola en los objetivos generales del centro. En los contextos más conflictivos la intervención debe tener como características la constancia y la permanencia en el currículum.
- En el proyecto debe colaborar toda la Comunidad Educativa, con las limitaciones propias de cada sector, sobre todo en lo referente a las dificultades de participación, creando, para ello, una red socioeducativa con implicación de profesorado, familias, alumnado, instituciones y entidades del entorno, con capacidad para la aceptación de la participación del voluntariado.
- El proyecto no puede ser heredado. Es necesaria su articulación en el contexto específico en el que se va a desarrollar.
- Hay que partir de una realidad de la que se es consciente: se producen situaciones conflictivas en la institución escolar. Necesariamente, hay que evaluar la conflictividad, la formación, las intervenciones que se realizan, la capacidad de la institución escolar y su contexto…
- Se hace necesario asumir que la escuela es un ámbito excelente para la formación socializadora del niño. El proyecto orientador debe contener el propósito de contribuir a la mejora de la convivencia escolar entre el alumnado de Primaria.
- La participación, la reflexión, el análisis y el consenso, en todos los sectores de la Comunidad Educativa implicados (la participación del alumnado en la organización de aula, la tarea del profesorado desde la acción tutorial, el debate de los padres y madres...) serán la fuente que impulsará la formación de todos en la socialización para la mejora del clima escolar.

- La formación en los valores democráticos es el eje central de su funcionamiento, como una estrategia didáctica para la reflexión, la intervención y el cambio en el ámbito escolar.
- La formación del profesorado, en su vertiente colectiva (grupos de trabajo) y centrada en la escuela (formación en centro), puede estar acompañada de un curso de formación inicial, dependiendo de las lagunas formativas sobre el tema.
- El programa de trabajo exige difusión a través de mensajes, cartelería, pegatinas, señaladores, consejos a la familia; ofertando teléfono y buzón de sugerencias, información y petición de ayuda.
- Se pueden establecer tres bloques de objetivos: por una parte los referidos a la formación del profesorado, por otra, los que desarrollan las intenciones sobre la evaluación de la socialización en el centro y, por último, aquéllos que se refieren a la intervención psicopedagógica. En el gráfico 147 se resumen los objetivos.

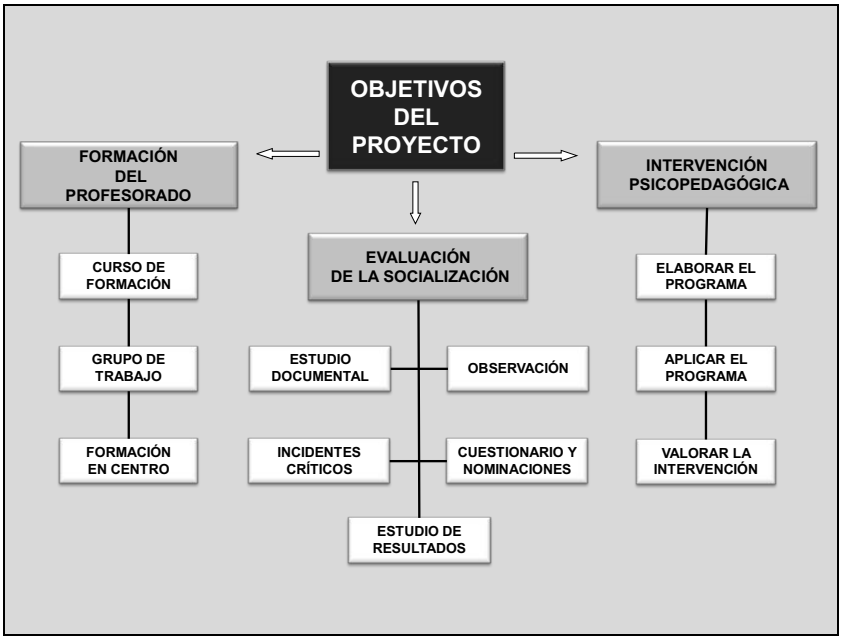



*Gráfico 1: Resumen de los bloques de objetivos del proyecto*

A continuación, de forma ejemplificadora se proponen algunas ideas para el desarrollo de los objetivos.

En cuanto al primer apartado, relacionado con la formación del profesorado:

- Promover la formación del profesorado del centro, mediante:

*a)* La participación en un curso de formación sobre la convivencia escolar.

*b)* La creación de un grupo de trabajo para la creación y adaptación de materiales de aula enfocados a la mejora de la convivencia.

*c)* La promoción de formación en centro, que conlleva la implicación de un mayor número de docentes, mayor repercusión en la escuela y mayor seguimiento de los centros de profesorado.

En relación al segundo aspecto, el diagnóstico:

- Estudiar los documentos que componen el Plan de Centro atendiendo, especialmente, a los aspectos referidos a las relaciones entre el alumnado (convivencia, interacciones, educación en valores, coeducación, participación...).
- Promover un sistema de observación para la recogida de datos referidos a las interacciones negativas en el contexto escolar.
- Recoger mediante registros de incidentes críticos, realizados por el profesorado, situaciones de indisciplina, maltrato o intimidación producidas en el centro.
- Evaluar la incidencia del acoso escolar en el centro, mediante la aplicación de un cuestionario y nominaciones entre iguales.
- Realizar un estudio de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la variable ciclo o unidad y diferenciándolos por género.

En cuanto al tercer apartado, referido a la intervención orientadora:

- Elaborar un programa de intervención psicopedagógica para la mejora del clima escolar, en el que se considere:

d) La formación de una comisión de coordinación.

e) La revisión el Plan de Centro para incluir indicadores formativos sobre convivencia.

f) La participación del alumnado en la actividad de aula y los espacios comunes.

g) La atención individualizada para el alumnado implicado en acciones de acoso, ofreciendo mediación entre iguales, grupos de ayuda o aplicando el método Pikas.

h) El establecimiento de un espacio para facilitar la participación de las familias.

- Aplicar el programa de intervención.
- Valorar, tras una nueva evaluación, los resultados de la intervención.

- El objetivo general del programa de intervención debe tender a conseguir que el alumnado mejore las relaciones interpersonales y disminuyan las acciones negativas de éstas en el contexto escolar, pretendiéndose:
  - Promover la participación del alumnado en la toma de decisiones de aula, favoreciendo la formación democrática.
  - Fomentar el trabajo cooperativo dentro del aula.
  - Transmitir valores encaminados a la mejora de la convivencia.
- Para la consecución de estos objetivos es necesario desarrollar actividades tales como:
  - Actuaciones dirigidas a facilitar la participación del alumnado en la organización de aula (confeccionando la constitución de aula) y espacios comunes y zonas de ocio (autogestión), y su formación en habilidades sociales, entrenamiento asertivo, fomento de la autoestima y empatía.
  - La consideración de aspectos cooperativos, que faciliten las interacciones grupales entre el alumnado (tutorización entre iguales, trabajo grupal, asamblea de aula, desarrollo de juegos cooperativos).
  - La formación democrática de los niños y niñas, con especial incidencia en el respeto al análisis individual, al debate grupal y a la toma de decisiones.
  - La transmisión de valores favorecedores de la convivencia.
  - La reflexión sobre lecturas relacionadas con los acuerdos comúnmente aceptados por la sociedad, como los derechos humanos, derechos de los niños, derechos y deberes de los alumnos, comportamientos sociales...
  - El establecimiento de un foro de debate de padres cuyo tema central sea la convivencia y actividades de formación para la familia (curso, talleres…).
  - La colaboración de la familia en la actividad curricular.
- Para concluir con la exposición de estas ideas, se proponen las siguientes fases en el proyecto:

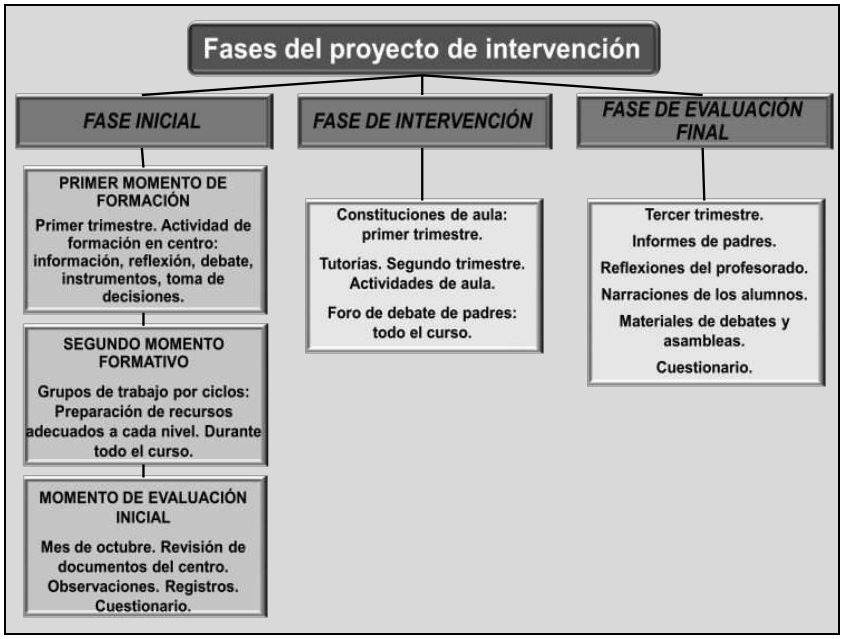

Fases del proyecto de intervención
FASE INICIAL
FASE DE INTERVENCIÓN
FASE DE EVALUACIÓN FINAL
PRIMER MOMENTO DE FORMACIÓN
Primer trimestre. Actividad de formación en centro: información, reflexión, debate, instrumentos, toma de decisiones.
SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO
Grupos de trabajo por ciclos: Preparación de recursos adecuados a cada nivel. Durante todo el curso.
MOMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL
Mes de octubre. Revisión de documentos del centro. Observaciones. Registros. Cuestionario.
Constituciones de aula: primer trimestre.
Tutorías. Segundo trimestre. Actividades de aula.
Foro de debate de padres: todo el curso.
Tercer trimestre.
Informes de padres.
Reflexiones del profesorado.
Narraciones de los alumnos.
Materiales de debates y asambleas.
Cuestionario.

*Gráfico 2: Fases del proyecto de intervención*

Para finalizar la exposición de estas propuestas para la intervención orientadora, se estima conveniente resaltar la importancia que en el impulso de estas y otras actuaciones tiene la tutoría, convirtiéndose en plataforma desde la cual facilitar la tarea de desarrollo de programas y proyectos y, en este caso, realizar con éxito las fases indicadas en la idea expuesta, todo ello basado en las funciones que los tutores han de asumir con respecto al alumnado, las familias y los equipos docentes.

Aunque lo recogido en este apartado se establece para la Educación Primaria, no cabe duda que se ofrecen pautas para intervenir en otros niveles educativos, haciendo las adaptaciones pertinentes que acomoden el proyecto a las características de los destinatarios.

## Referencias

Ávila, J.A. (2013). El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva. Universidad de Huelva. Documento inédito.

Kowalski, R.M., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: el acoso escolar en la er@ digit@l.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Olweus, D., Limber, S.P., Flerx, V.C., Mullin, N., Riese, J. y Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide. Hazelden:* Hazelden Foundation.

Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, (pp. 81-104).* Madrid: Alianza Editorial.

Thompson, F. y Smith P.K. (2013). Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp. 241-262). Madrid: Biblioteca Nueva.

Torrego, J.C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de convivencia y la prevención de la violencia escolar. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 409-434). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia;

Torrego, J.C. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4,* 84-89.

Torrego, J.C. (coord.) (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.* Madrid: Alianza Editorial.

# PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

# EDUCATIONAL PROGRAM AIMED AT IMPROVING COEXISTENCE IN SCHOOLS

Ana Justicia Arráez, Guadalupe Alba Corredor, María Fernández Cabezas

*(Universidad de Granada)*

**Resumen**

Desde una perspectiva positiva referente a la gestión de los conflictos y la convivencia escolar, el propósito de la presente comunicación consiste en presentar un programa educativo *(Aprender a Convivir)* dirigido a la mejora de la convivencia en los centros. A lo largo del documento se describe la planificación de la formación y la actuación docente necesaria para la implementación de este programa. La temática que aborda está relacionada en un primer bloque con las normas y su cumplimiento, posteriormente se centra en las habilidades de comunicación, en la expresión y reconocimiento de las diferentes emociones, y por última en el concepto de ayuda y cooperación, todos ellos pilares básicos para una adecuada convivencia y gestión del aula. Las actividades están enfocadas para niños y niñas de 3 a 7 años adaptando las actividades y la metodología a la etapa evolutiva en la que se encuentran.

**Palabras clave**

Convivencia; formación del profesorado; infancia; programa educativo.

**Abstract**

From a positive perspective regarding conflict management and school coexistence, the purpose of this communication is to present an educational program (*Aprender a Convivir*) aimed at improving behavior in schools. Throughout the paper describes

the planning of training and teaching performance necessary for the implementation of this program. The main theme is related in a first part with the rules, then focuses on communication skills in expression and recognition of different emotions, and last in the aid and cooperation, all pillars basics in the coexistence and classroom management. The activities are prepared for children from 3-7 years, adapting activities and methodology to the evolutionary stage in which they are.

**Keywords**

Coexistence; teacher training; childhood; education program.

## Introducción

La convivencia escolar es un tema que preocupa desde hace años a la institución educativa, dado que entre sus funciones principales está la de formar ciudadanos, cohesionar grupos y promover valores sociales. Tal preocupación se evidencia en la cantidad de esfuerzos que se están invirtiendo para llevar a cabo investigaciones que ayuden a entender los orígenes de los problemas de convivencia, dónde tienen lugar o cómo pueden solucionarse.

La convivencia es un concepto que a nivel físico describe el hecho de vivir y cohabitar con otros individuos, es decir, implica proximidad, cercanía. Desde un punto de vista psicológico, la convivencia implica interacción, compartir unas normas, unos valores y unos objetivos. Sobre la importancia de la convivencia, la UNESCO en su Informe de la Comisión Internacional (Delors, 1996) promulgó la necesidad de educar en una serie de pilares básicos entre los que destacó el "enseñar a vivir juntos". Esta convivencia escolar se tiene por objeto lograr que la vida del centro transcurra en armonía enseñando a toda la comunidad educativa a vivir en paz, a través del reconocimiento de la necesidad de normas y la disciplina, así como del aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos, con el fin de establecer relaciones saludables con uno mismo y con el entorno (Valdemoros, Goicoechea y Jiménez, 2012).

Las investigaciones sobre la temática de la convivencia –centradas fundamentalmente en la violencia y maltrato en los centros– se extendieron en España a finales de los años ochenta. Este hecho provocó la afluencia en los años posteriores de programas y actuaciones educativas destinadas a la mejora de la

convivencia. Esta corriente, más centrada en la violencia escolar y maltrato entre compañeros, surge debido a que la principal dificulta de la convivencia es la propia violencia (Bisquerra, 2008). El interés por la violencia escolar aparece con la llegada del artículo publicado por Heinemann (1969), en el que describe la persecución en pandilla en el patio de una escuela, fenómeno que él mismo bautizó con el nombre de *mobbing.* En ese momento se inician los primeros trabajos científicos sobre *bullying*, considerado una forma de violencia entre iguales dentro de los centros educativos. El concepto *mobbing* queda relegado al ámbito empresarial, siendo considerado una forma de acoso laboral o moral en el lugar de trabajo. El término *bullying* es un concepto con una gran trayectoria investigadora debido al importante impacto que esta problemática ha causado en la sociedad. En el caso de España, el último informe publicado por el Defensor del Pueblo referente a la violencia en las aulas (2007) sigue evidenciando la existencia de distintos tipos de agresiones entre iguales, ya sean físicas o verbales, en las escuelas españolas. Tal hecho evidencia la relevancia actual de la temática de la violencia y los problemas de convivencia escolar.

En años más recientes, la gestión de la convivencia en los centros educativos se está llevando a cabo desde una perspectiva más positiva, desde la perspectiva de la Cultura de Paz. En este sentido, el conflicto se aborda de forma más positiva y constructiva, concibiéndolo como una fuente de aprendizaje. Según Sánchez (2009), los principios que implica la asunción de la paz como cultura institucional de los centros educativos son: a) valoración de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento, b) asunción de la imperfección de los contextos educativos, c) valoración de las experiencias pacíficas convirtiéndolas en base de los recursos educativos, d) asumir los conflictos como característica propia de la vida, y e) creación de situaciones que permitan aprender a vivir y disfrutar de la convivencia.

Esta toma de perspectiva constituye un punto de partida ideal para el diseño de prácticas educativas que promuevan la convivencia. Según Acosta (2006), los pilares que deben sustentar cualquier intervención dirigida a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos dentro del ámbito educativo han de construirse en torno a la gestión democrática de normas, la resolución positiva de problemas y la educación en sentimientos. Por otro lado, Caballero (2009) señala las características que deben tener las intervenciones dirigidas a la mejora de la

convivencia: cohesión grupal, establecimiento y cumplimiento de normas, educar en valores, desarrollar habilidades socioemocionales y regular adecuadamente los conflictos.

Los aspectos mencionados (cohesión, normas, valores,…) han de fomentarse en la escuela con cierta sistematicidad. Muchos de estos contenidos se han venido trabajando de forma transversal dentro de las aulas lo que en muchos casos, acaba promoviendo acciones y prácticas aisladas con carácter puntual. En este sentido, se ha de tomar conciencia de la importancia de trabajar de forma sistemática estos aspectos en el aula ya que contribuyen al desarrollo íntegro del individuo y a la formación de la conciencia social y democrática, necesaria para afrontar las complicaciones que surgen en el mundo en que vivimos.

## El programa Aprender a Convivir como estrategia para la mejora de la convivencia en los centros

En este marco de promoción de la convivencia escolar surge el programa Aprender a Convivir que pretende dotar al alumnado de tres a siete años de una competencia social suficiente con la que poder abordar y solucionar situaciones de conflicto desde edades tempranas (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández, y Pichardo, 2008).

Los contenidos del programa *Aprender a Convivir* se fundamentan en cuatro aspectos básicos: el constructo competencia social, el desarrollo evolutivo del niño, el curriculum de Educación Infantil y Educación Primaria en cada caso, y la evidencia previa manifestada por la revisión de programas (Alba, 2012).

La temporalización del programa está prevista para que dure en torno a 12-14 semanas del curso escolar, en cada semana se llevan a cabo diferentes sesiones de 30-45 minutos de duración aproximada en las que se trabajan competencias relacionadas con las normas y su cumplimiento, establecimiento de límites, reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos, autorregulación emocional, empatía, habilidades de comunicación, asertividad, autoconcepto y autoestima, ayudar, compartir, colaborar, cooperar, hacer amigos y resolución de conflictos. Todo ello se trabaja desde una metodología lúdica y colaborativa en la que el alumnado se convierte en agente activo de su aprendizaje.

El carácter sistemático del programa podría interpretarse como una intervención puntual desconectada del proyecto educativo del centro o ajena al curriculum o a la organización del centro escolar. Nada más lejos de la realidad. El programa pretende ofrecer una serie de recursos que el profesorado pueda utilizar en pro de la educación partiendo el modelo integrado de convivencia que propone Torrego (2006). Este modelo supone la coexistencia y complementariedad de un tratamiento basado en la norma y su aplicación en el conjunto del centro escolar, apoyado en una serie de medidas dialogantes que exigen cambios curriculares y organizativos en los centros escolares (Valdemoros, Goicoechea y Jiménez, 2012).

**Formación y planificación de la acción docente**

Así, la intervención del docente juega un papel fundamental en la convivencia escolar. El maestro y la maestra son las herramientas educativas principales, son el recurso más esencial y determinante del que se dispone (Besalú, 2012). Son los que en última instancia van a propiciar que la cultura del aprender a convivir se dé.

Son los encargados de concretar los diferentes niveles curriculares. Es por ello que se convierten en agentes susceptibles de formación. Para una buena práctica educativa es necesario hacer consciente, explicitar la materia objeto de enseñanza y esto debe pasar por formarse en la materia que va enseñar.

- *Formación del profesorado*

Antes de poner en práctica el programa Aprender a Convivir con el alumnado resulta imprescindible una formación previa del profesorado que permita analizar la situación actual del centro y la adecuación de llevar actuaciones de este tipo, así como dé a conocer el fenómeno de convivencia escolar.

Para ello, se propone una formación específica que tiene lugar en diferentes sesiones. Éstas son las siguientes:

- Sesión inicial de formación sobre aspectos relacionados con la convivencia. Esta sesión sirve para clarificar lo que entendemos por convivencia escolar. Los maestros y maestras del centro comparten su perspectiva del centro como un espacio de cultura para la paz en el que se debe educar en este sentido y con este fin. Se entra en diálogo sobre las posibles experiencias de

violencia, conflictos y problemas que surgen en las relaciones y la solución que ellos proponen como comunidad educativa. Asimismo, se les instruye en las formas distintas que los niños tienen de mostrar sus problemas de conducta. En este marco y con este fenómeno de telón de fondo, se les orienta hacia la importancia de mejorar la competencia social del alumnado, ya que ésta es la base de una buena convivencia escolar.

- Sesión intermedia de conocimiento de instrumentos para medir competencia social, problemas de conducta, violencia escolar. La siguiente sesión tiene una doble finalidad. Por una parte, que los docentes sepan que existen instrumentos validados, y por lo tanto fiables, de estos aspectos y que los pueden utilizar si creen necesario hacer un diagnóstico de la situación escolar. Y como segundo objetivo, se les forma en el instrumento propio de evaluación que presenta el programa Aprender a Convivir (Registro de Observación del Programa Aprender a Convivir, ROAC), como una forma objetiva de evaluar el comportamiento y el aprovechamiento que el alumnado ha realizado del programa.
- Sesión específica del programa. Esta es la última sesión de formación que se tiene con el profesorado. En ella se entra directamente en la materia del programa en sí, se repasa el programa a rasgos generales explicando los diferentes bloques y temas que trabaja y se revisa el contenido de una sesión concreta. En ella se explican cada una de las partes que la componen así como las diferentes actividades que proponen. En Educación Infantil, generalmente, se suele acabar con un taller de marionetas en el que los propios maestros crean los títeres que después se utilizarán en las sesiones.

• *Seguimiento del profesorado*

Una vez que los docentes han sido formados en el programa y han evaluado el comportamiento de sus alumnos con el ROAC, comienza la implementación del mismo. Como cualquier tarea educativa, ésta debe ser constantemente evaluada.

Para ello se facilita al profesorado unos registros de evaluación de cada sesión en los que se recogen aspectos relacionados con la organización de la clase y del aula en el momento de la implementación del programa; con la consecución de objetivos, adecuación de las actividades, recursos, materiales, temporalización; con la

disposición del docente y con la disposición del alumnado. Asimismo, se registran aquellos niños y niñas que hayan faltado a cada una de las sesiones.

Al finalizar cada bloque en Educación Infantil y una vez al mes en Educación Primaria, se tiene un seguimiento del profesorado en el que se evalúa la práctica esta práctica docente.

Una vez ha concluido el programa los maestros vuelven a evaluar al alumnado y se realiza una comparación con la evaluación previa que realizaron para comprobar si realmente ha habido un cambio en las competencias trabajadas.

## Conclusiones

En la actualidad existe una preocupación cada vez mayor por parte del profesorado y de la comunidad educativa relacionada con los problemas de convivencia y de disciplina en los centros. Por este motivo y con el objetivo de promover un clima en el aula adecuado y por tanto, abogar por la convivencia pacífica en los centros escolares, este trabajo describe un programa con el que poder llevar a cabo una gestión del aula desde una perspectiva positiva, fomentando las relaciones prosociales entre los diferentes agentes que componen la comunidad educativa.

Torrego (2006) apuesta por un modelo integrado, que aparezca recogido en los reglamentos de convivencia de los centros en los que se lleve a cabo. De esta forma tanto profesores, como familia y alumnado participarán del mismo, generalizando a diferentes contextos las conductas prosociales aprendidas en la escuela. Dichos programas de competencias sociales tienen un enfoque global de trabajo con la totalidad del alumnado sin obviar una perspectiva centrada en alumnos con problemas específicos o más conflictivos (Leiva, 2008).

Son muchas las acciones llevadas a cabo para mejorar la convivencia en los centros, como por ejemplo el programa PREVI, llevado a cabo en la comunidad valenciana (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2007), o el Proyecto SAVE implementado en Sevilla (Ortega y del Rey, 2000). En esta línea surge *Aprender a Convivir*, el cual es un programa sistematizado que se implementa a edades tempranas y que tiene como base fundamental la resolución de problemas. En las sesiones que lo componen se les describen a los alumnos diferentes situaciones reales mediante una metodología lúdica y participativa en las que desarrollan

habilidades sociales englobadas en cuatro bloques: normas, habilidades de comunicación, sentimientos y ayuda y cooperación, todas ellas necesarias, tal y como señala Acosta (2006), en cualquier intervención dirigida a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos dentro del ámbito educativo.

Para integrarse en el centro es necesaria la formación de todo el profesorado, y un adecuado seguimiento del proceso, además de una evaluación de los resultados obtenidos. El profesorado es un eje fundamental ya que son referente, guía, apoyo de los niños y niñas en estas edades. Ellos deben a su vez saber gestionar los problemas, mostrarse como ejemplo y promover un clima de aula adecuado dirigido al respeto, la igualdad de oportunidades y en definitiva la convivencia positiva entre todos los miembros del centro (Conserjería de Educación y Ciencia, 2004). De esta forma se favorecerá de manera directa el aprendizaje en las diferentes materias y lo que es igual o más importante, el alumnado aprenderá ante todo a ser persona, y a vivir en sociedad.

**Referencias**


Acosta, A. (2006) “Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares”, *Orión. Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada, 3,* 37-49.

Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria.* Tesis presentada para la obtención del título de Doctor. Universidad de Granada.

Besalú, X. (2012). No solo profesionales de la educación, también ciudadanas y ciudadanos. En M. T. Castilla y V. M. Martín (Coords.) *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia.* Madrid: WoltersKluwer.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional.* Madrid: WoltersKluwer.

Conserjería de Educación y Ciencia. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.* Junta de Andalucía: Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia. Materiales de apoyo, nº 2.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Defensor del Pueblo.

Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta, 36* (1-2), 97-110.

Heinemann, P. P. (1969). *Apartheid.* Liberal Debatt, nº 2.

Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández, E. y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicoloxía, 32*, 37- 47.

Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 46* (2), 1-14.

Ortega, R. y del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación, 324*, 253-270.

Sánchez Fernández, S. (2009). Implicaciones educativas de la Paz Imperfecta. En F. A. Muñoz (Ed.). *La Paz Imperfecta.* (2ª edición). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de la mejora de la convivencia. Estratégias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: Graó.

Valdemoros, M. A., Goicoechea, M. A. y Jiménez, M. A. (2012). La convivencia en escenarios escolares. En M. A. Valdemoros y M. A. Goicoechea (Coords.) *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores.* Madrid: Biblioteca Nueva.

# EDUCACIÓN EMOCIONAL. LA LLAVE PARA APRENDER A CONVIVIR.

# EMOTIONAL EDUCATION. THE KEY TO LEARN TO LIVE TOGETHER

Jorge Cáceres Muñoz

*(Universidad de Extremadura)*

**Resumen**

Esta comunicación parte de la problemática que viven muchos centros escolares: situaciones de conflictividad escolar con casos de disrupción en las aulas y situaciones violentas. Esta realidad afecta tanto a alumnos como profesorado y a familias. Ellos son responsables y victimas de la situación. Con este estudio tratamos de poner en valor la inclusión de la educación emocional como forma de atajar estas cuestiones, que ponen en jaque al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la adquisición de habilidades y competencias emocionales se buscan erradicar comportamientos antisociales para mejorar el clima y contexto escolar. Gracias a ello convertiremos el conflicto, en algo positivo de donde sacar frutos; haciendo posible la meta de aprender a convivir.

**Palabras clave**

Educación emocional;  violencia; competencias emocionales; convivencia escolar.

**Abstract**

The communication part of the problem faced by many schools: school conflict situations with cases of disruption in the classroom and violent situations. This reality affects both students and teachers and families. They are responsible and victims of the situation. With this study we try to value the inclusion of emotional education as a way to tackle these issues, that challenge the teaching and learning process. With

the acquisition of skills and emotional competencies are seeking to eradicate anti-social behavior to improve school climate and context. Thanks to that convert the conflict into something positive to draw from fruits; making possible the goal of learning to live together.

**Keywords**

Emotional education; violence; emotional competencies; school life.

## Introducción

En los últimos años, la evolución de las comunicaciones entre nosotros, como sociedad, han sufrido un exponencial auge. Esto es así en gran medida por los avances en tecnología, que nos permiten la comunicación a distancia y de forma instantánea desde distintos canales y modos; y con un sin fin de variantes comunicativas. Esto nos hace mucho más fácil y sencillo el camino para la interrelación entre nosotros. Sin embrago, -y aquí reside la situación problemática-, a veces no nos beneficiamos de esa virtud, y seguimos sin solucionar un problema de fondo, que versa sobre la calidad de las interrelaciones. Muchas personas tienen problemas para comunicarse, produciéndose situaciones de conflictividad, que pueden acarrear violencia, dejando en una situación delicada a la convivencia entre individuos. Esto es un hecho que afecta tanto a mayores como a pequeños, y es con estos, con los que se ha de poner el énfasis en solucionar el problema.

En el contexto escolar, suceden situaciones conflictivas que es necesario atajar, siendo un reto constante para la Escuela; que debe atender al doble objetivo de educar y formar a sus alumnos y alumnas. Estos escenarios, afectan y están protagonizados por los diferentes agentes que componen el sistema: profesores, alumnos, y familias, entre otros; condicionando el clima y contexto escolar. Desde este trabajo, pretendemos poner en valor la práctica de la educación emocional en las aulas, como forma de afrontar de manera positiva el conflicto, para procurar la mejora de la convivencia y la calidad de las interrelaciones. Como veremos más adelante, la educación emocional posee herramientas que permiten conocernos y expresar nuestro sentir mucho mejor, algo vital para la prevención de situaciones violentas y de indisciplina, encontrando una vía de orientación emocional y social.

## Un problema que requiere solución

La problemática de la que hablábamos en la introducción, se ve representada en la Escuela en múltiples ejemplos. A continuación, trataremos de poner un poco de claridad ante la vorágine de conceptos y situaciones dificultosas que enturbian la enseñanza y la convivencia entre individuos. Así, en primer lugar, convendría trasladarnos a lo que podemos llamar como causa de estas situaciones, y que no es otra cosa, que el comportamiento antisocial, que en menor o mayor grado afecta a los alumnos/as. Las consecuencias de este comportamiento que ejemplificaremos más adelante, están determinadas por factores sociales, que distorsionan el valor de la educación, y el desarrollo personal; familiares, que están sumidos en el desinterés, la falta de formación y expectativas; y escolares, que se traducen en falta de profesionalidad, implicación y arcaísmos (Pérez, Amador y Vargas, 2011).

Trasladándonos al mundo de las interrelaciones, este aspecto generará inevitablemente conflicto escolar, el cual no tendría por qué ser negativo, pero que sin embargo, con estos antecedentes surgen en la mayoría de las ocasiones circunstancias que debemos evitar y/o solucionar. Estas circunstancias han sido estudiadas y clasificadas desde distintos ámbitos de conocimiento, trabajando sobre disrupción en el aula, violencia escolar, absentismo, acoso sexual, desinterés académico, entre otros. En esta comunicación trataremos estos conceptos mediante un recorrido lógico de causalidad. Por ello hemos empezado hablando de un comportamiento antisocial, provocado por una serie de factores y que acarrea conflicto escolar. A partir de aquí tomamos la división entre dos tipos de conflicto negativo: la disrupción en el aula y la violencia escolar.

En cuanto al primero, la podemos definir como un conjunto de conductas que realiza el alumno para boicotear al docente y demás compañeros, alterando la labor de enseñanza y el clima de aula (Pérez, Amador y Vargas, 2011). O como señala Fernández (1999) provocando una actitud negativa entre alumno y profesor, que da lugar a un contexto de tensión y falta de aprendizaje. La disrupción se puede manifestar a través de conductas concretas como problemas de disciplina, que tienen un impacto desfavorable sobre la Escuela, desmoralizando al profesorado que ve incapaz de manejar ciertas situaciones de descontrol que se repiten día a

día; bajando el nivel de las enseñanzas por el desvío de atención que provoca este alumnado disruptivo, y disminuyendo la atención de otros aspectos o alumnos que por sus dificultades también necesitan de escucha (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Dentro de este entramado, destacamos también el desinterés académico, que consiste en el rechazo al aprendizaje, siendo esto un aspecto que no afecta demasiado a los compañeros, pero si al profesor/a. Se puede manifestar con la falta de atención a las explicaciones, desinterés por los deberes (Pérez, Amador y Vargas, 2011), e incluso puede llegar a albergar brotes de absentismo escolar; definido este como la "falta de asistencia de los alumnos a clase con regularidad" (Fernández, 1999, p.44); y en las que en muchas ocasiones la falta de interés familiar o la diferencia de prioridades prima en demasía.

Como también señala la autora, el robo de pequeños enseres a otros alumnos o propios del aula, es un acto a vigilar, junto con los pequeños actos vandálicos o daños a materiales (Moreno, 1999).

Refiriéndonos ya al termino de violencia escolar, éste es un grado de conflicto que por desgracia aparece con notable asiduidad en muchos centros escolares. Consiste en el uso inadecuado del poder con el propósito de dañar a alguien sin ser consciente de ello, pero con el objetivo de quedar por encima de esa persona (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007). Dentro de las distintas variantes o tipos de violencia, en este estudio queremos distinguir entre violencia física, verbal, o psicológica. La violencia física esta caracterizada por la agresión física, pudiéndose generar un caso de pelea. La verbal, esta representada por insultos, motes, amenazas, entre otras. Y por último, la psicológica, quizás la que pasa más desapercibida, tomando forma en juegos de burlas, rumores, chantajes, aislamiento o rechazo (Fernández, 1999).

Las dos grandes circunstancias conflictivas negativas que hemos tratado, llevan inherentes a ellas mismas el protagonismo de profesores alumnos y familias. En el caso de los primeros, el estrés, la falta de autoestima e incluso situaciones de depresión, son los casos más graves y que han de ser solucionados. En cuanto a los alumnos, además de lo visto, podemos destacar la penosa realidad que desde hace unos años asola muchos centros educativos; el Bullying o "maltrato hacia iguales

insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva" (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001, p.75) del que se han realizado muchas investigaciones y que adquirió en su momento un destacado "boom" mediático. Los niños con desajuste social son protagonistas activos y pasivos de estas escenas de discordia que hay que atajar, y que de manera crucial, repercuten en la relación profesor-alumno, ya que "una falta de contacto genuino entre ambos, impide que el estudiante considere a su maestro como una fuente de apoyo" (Arón y Milicic, 2002, p.18). Las familias, que deberían ejercer un papel crucial de sostén, en muchos casos, -los más necesitados-, se desentienden. Todo ello provoca un estado de animo, que afecta al clima de la Escuela poniendo en jaque, la labor de enseñanza-aprendizaje, que esta ha de ejercer.

**La Educación Emocional como solución**

Como hemos tratado en el apartado anterior, el ambiente de conflictividad y violencia que se vive en los centros educativos es un mal a erradicar. Para ello, es necesario actuar con modelos y programas de actuación y prevención que investiguen y actúen más, sobre las causas que sobre las consecuencias (Tuvilla, 2004). Pero en demasiadas ocasiones las medidas están orientadas a erradicar el conflicto en sí, y como señala el propio autor, el conflicto hemos de tomarlo como una oportunidad para aprender a convivir. No todo conflicto es perjudicial (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007), proporcionando una serie de pautas que medien en él y que permitan solucionarlo. Evitando la violencia y valorando la negociación y el fruto de ella, conseguiremos resultados positivos (Tuvilla, 2004). Se trata de un fenómeno que no debemos erradicar (Pérez, Amador y Vargas, 2011), ya que es inherente al ser humano.

La Educación emocional es un constructo que ha sufrido una evolución hasta su vertiente educativa. Su momento inicial, parte de los estudios sobre Inteligencia emocional escritos por autores como Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On y Parker (2000) Schulze y Richard (2005) Saarni (1999) y Gardner (1985). Desde ella podemos conseguir reorientar ese conflicto y convertirlo en positivo, de tal manera que mejoremos ciertas conductas antisociales que son las que provocan situaciones problemáticas como mencionábamos con anterioridad. Pero ¿en qué

consiste la educación emocional? Y ¿por qué nos puede ayudar?. En palabras del profesor Bisquerra (2005), "la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida" (p.96). Es decir, con el desarrollo de este tipo de competencias, que a continuación explicaremos, se conseguirán eliminar y reorientar conductas de déficit social. Desde los centros escolares surge la necesidad, pero también la oportunidad de jugar con la diversidad de sentimientos que surgen de la convivencia. Por tanto es vital enseñar y aprender a regular esos sentimientos para convivir mejor (Abarca, Marzo y Sala, 2002). En palabras de Trianes y García (2002), "es necesaria la educación socio-moral y afectiva de la persona, como expresión de una educación integral y como prevención efectiva de conflictos en el centro escolar, pero también en la sociedad democrática" (p.180).

La educación emocional parte del conocimiento del mundo de las emociones, y de cómo hemos de manejarlas para obtener unos niveles de bienestar óptimos para nuestro desarrollo (Bisquerra, 2005). Para ello la adquisición de habilidades y competencias es crítico. Hablamos de adquirir una *conciencia emocional,* que implique un autoconocimiento de cómo nos sentimos y conocimiento de los demás y cómo se sienten. Esto implica fenómenos de habilidad empática, que nos ayuden a tomar decisiones personales correctas (Arón y Milicic, 2002). La *regulación de las emociones,* es otro aspecto clave para desarrollar comportamientos socialmente estables como señalan Pérez, Amador y Vargas (2011). Y por tanto, fundamental para la prevención de situaciones violentas en las que el diálogo y la confrontación segura de ideas, imperen en la interrelación. Esto nos lleva a la posibilidad de ser competentes para las habilidades socio-emocionales, que se fundamentan en unas cotas importantes de *motivación* y *confianza* y que permiten a la persona, sentirse más segura de sus decisiones. Esas decisiones han de ser tomadas con independencia y fruto de sentimientos de seguridad, para que no aparezca conflicto interno. Es decir, hablamos de la *asertividad* como forma *autonomía*, y reafirmación de las ideas propias. Se trata de conocer tus derechos y autoafirmarte en ellos (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007), para no ser sujetos pasivos en el mundo social. Mediante el aprendizaje de estas competencias, se busca la prevención de actitudes violentas u otros tipos de conflictos negativos (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Para que se lleven a efecto este tipo de aprendizajes, es necesaria la coordinación por parte de todos los agentes protagonistas del contexto escolar. Es vital la participación e implicación de profesorado, familias y otros agentes, para crear un clima de intervención activa en la que el alumno se encuentre en el centro de ese cambio de dirección emocional que ha de vivir la Escuela. Por esta razón, se hace pertinente la creación de proyectos de Educación emocional (Obiols, 2005), que planifiquen objetivos, presenten contenidos y que hagan posible una estructura adecuada (Trianes, 1996) para que el valor de las emociones sea efectivo en el clima de aula. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado en educación emocional y la intervención de las familias se hace necesaria. En el caso del primero, partimos de que su motivación debe nacer de la situación -a menudo problemática- que vive en las aulas. Los actos disruptivos entre otras escenas, -como comentábamos al principio-, deben hacerle ver, que la realidad tiene que cambiar, y que esta pasa por la educación emocional. Actualmente desde ciertas universidades se imparte la docencia de las emociones para los futuros docentes, además también existen programas de formación permanente en este sentido. Los objetivos que se plantean desde estas prácticas van encaminados a: difundir el conocimiento científico sobre competencias emocionales, promocionar la implantación de programas de educación emocional en los centros, o identificar los centros en los cuales se puede dar este tipo de educación, entre otras (Bisquerra, 2005). Se trata de llegar a conformar contextos favorecedores del desarrollo personal, tanto para alumnado como para profesorado (Arón y Milicic, 2002), procurando un clima tanto educativo positivo, de seguridad, como de pertenencia (Tuvilla, 2004), en el que por fin el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje, no se vean obstaculizadas por circunstancias de tensión y desconfianza. Así mismo, la conexión de las familias con la inteligencia emocional a partir de charlas ilustrativas (Obiols, 2005) o actividades de formación, harán más sencilla la colaboración y el objetivo de trabajar conjuntamente en pos del beneficio del alumno.

Por tanto, desde la Educación emocional se pretende enseñar a convivir, ya que esta situación esta muy determinada por las condiciones sociales, afectivas y emocionales, todas ellas trabajadas con esta vertiente educativa, y que procuran un desarrollo total del individuo, que va más allá de los aspectos cognitivos,

convirtiéndonos en personas preparadas para enfrentarnos a al mundo de hoy y a sus situaciones de conflicto.

**Discusión y conclusiones**

Realizando una recapitulación final, hemos de decir, que es aún magnánimo el trabajo que se ha de seguir llevando a cabo para la disminución de situaciones de conflicto escolar. Se debe continuar investigando en este sentido, para buscar soluciones que hagan válida la transformación de la Escuela, hacia una convivencia estable y sana.

Desde esta comunicación, hemos planteado como vía de orientación de ese conflicto, a la educación emocional, para convertir este, en algo positivo del que conseguir frutos. Para ello se hace prioritario la formación de profesorado y familias, para que juntos se ayuden así mismos y al alumnado.

Buscamos un desarrollo total, en el que las condiciones de ineficacia social sean erradicadas, para que los alumnos obtengan una serie de habilidades sociales que les permitan comunicarse y sentirse felices en diversos contextos.

Convivir en armonía es una meta ambiciosa que buscamos alcanzar. Desde la Escuela, se ha de educar en y para la convivencia, con el fin de que las generaciones futuras sean miembros eficaces de un mundo plural en el que cada vez existen menos fronteras, y en el que las vías de comunicación producen un sin fin de oportunidades.

**Referencias**

Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4.

Arón, A. Mª. y Milicic, N. (2002). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramientos.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Aznar, I.; Cáceres, Mª.P. e Hinojo, F.J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España).

*REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 5 (1), 164-177.

Bar-on, R., y Parker, J. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home School, and in the workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea.

Gardner, H. (1985). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 137-152.

Pérez, V. y Amador, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* Nueva York: Guilford.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp.185-211.

Schulze, R., y Richard, D.R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen: Hogrefe y Huber Publishers.

Trianes, Mª.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.

Trianes, Mª.V.; Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

Trianes, Mª.V. (1996). Educación y competencia social. Un programa en el aula. Málaga: Aljibe.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Dirección General de Educación Educativa y Solidaridad.

# UTILIZACIÓN DE FOROS ONLINE: PROPUESTAS PARA SU DINAMIZACIÓN Y EVALUACIÓN

# USE OF ONLINE FORUMS: PROPOSALS FOR ITS BOOST AND EVALUATION

Ana Belén Mirete Ruiz, Noelia Orcajada Sánchez, Francisco Alberto García Sánchez

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se están convirtiendo en parte indisoluble de los procesos educativos. Son muchas las herramientas y recursos disponibles que pueden contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Uno de estos recursos son los foros virtuales, para los cuales es fundamental contar con herramientas que faciliten la dinamización y evaluación de la participación del estudiante en los mismos.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Murcia en el curso 2012/2013, cuyo objetivo principal está centrado en el diseño y análisis de rúbricas y protocolos que favorezcan el desarrollo, dinamización y evaluación de los foros y contribuyan a la construcción de conocimiento de forma colaborativa. Se presentan las rúbricas diseñadas, concluyendo sobre la importancia de la contextualización de las mismas.

**Palabras clave**

TIC; foro virtual; rúbrica de evaluación ; protocolo de dinamización.

**Abstract**

Information and Communication Technologies (ICT) are becoming integral part of the educational processes. There are many available tools and resources that can contribute to the improvement of teaching and learning. One of these resources are

the virtual forums, for which it is essential to have tools that contribute to boost and evaluate the participation of students in the same.

In this work we present the results obtained in a teaching innovation project carried out at the University of Murcia in the course its 2012/2013. The main objective of our work is to design and analyse evaluation rubrics and protocols that support the development, boost and evaluation of the forums and contribute to the construction of knowledge in collaborative form. We present evaluation rubrics, concluding on the importance of the contextualization of the same.

**Keywords**

ICTS; virtual forum; evaluation rubric; protocol of boost

## Introducción

Una de las grandes aportaciones de la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje es que nos permiten flexibilizar dichos procesos, ofreciendo la posibilidad de crear entornos más abiertos eliminando barreras espacio-temporales en la interacción profesor-alumno y facilitando nuevas vías de comunicación (Cabero, 2005; Ferro, Martínez & Otero, 2009).

Surgen herramientas de comunicación síncrona y asíncrona que facilitan esa relación docente-discente, así como el desarrollo de experiencias formativas que encuentran su origen en este tipo de recursos. Ese es el caso de los foros on-line. En la línea de Gros y Adrían (2004) entendemos los foros electrónicos como espacios aptos para la comunicación asíncrona basada en el intercambio de mensajes que permite un proceso interactivo donde se produce la construcción del conocimiento como parte del diálogo social. Por ello, consideramos de gran importancia contar con estrategias de dinamización, seguimiento y evaluación de los foros que nos permitan superar las limitaciones detectadas y convertirlos en verdaderas herramientas al servicio del aprendizaje dentro de nuestras asignaturas.

Ahora bien, si la mayoría de experiencias formativas virtuales parten de marcos teóricos claros, las metodologías para el análisis de las intervenciones cuentan con una amplia variedad de propuestas que no sólo difieren sobre los procesos sino también sobre los propios contenidos a analizar (Gros & Silva, 2006). El número de

intervenciones que realiza un estudiante en un foro nos puede aportar una aproximación de las interacciones que se han llevado a cabo en el espacio virtual, pero esta información será poco relevante para el análisis del proceso de aprendizaje. Es preciso, entonces, establecer una diferenciación entre la naturaleza de las intervenciones y las metodologías de análisis de las mismas, por un lado y analizar las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje colaborativo a través de la red, por otro (Gros & Silva, 2006).

Desde el curso académico 2008/2009, y al amparo de diversas convocatorias de innovación docente con TIC ofrecidas desde la Universidad de Murcia, hemos ido adaptando nuestras asignaturas a las demandas competenciales y tecnológicas de la sociedad actual. Ello nos ha facilitado conocer las posibilidades de diferentes estrategias y recursos educativos mediados por tecnologías, pero también algunas de sus limitaciones. Este es el caso de los foros virtuales, los cuales hemos desarrollado de forma independiente así como incardinados como herramienta fundamental de comunicación en el uso de WebQuest para la docencia universitaria.

Diferentes estudios realizados en torno a la implementación de WebQuest en el aula (Orcajada, Mirete & García-Sánchez, 2012; Mirete, Orcajada & García-Sánchez, 2012), nos han permitido detectar fuentes de mejora en torno al empleo, dinamización y evaluación de los foros empleados en dichas actividades. En las evaluaciones realizadas, los foros se presentaron como los elementos con mayor número de deficiencias pero, al mismo tiempo, fundamentales en los procesos educativos virtualizados si lo que buscamos es un aprendizaje constructivista.

Hemos podido constatar que en muchas ocasiones la participación de los estudiantes en los foros de discusión se limita a una mera contribución superficial, cuya finalidad es la aportación cuantitativa más que cualitativa, donde no existe colaboración ni construcción conjunta del conocimiento. La conversación acumulativa en la cual un estudiante matiza, señala, añade… un elemento más a la línea discursiva, termina siendo la forma más común de participación, pero de esta manera nos quedamos muy lejos del deseado aprendizaje colaborativo mediado, parte imprescindible de las competencias requeridas en la sociedad del conocimiento (Gros & Silva, 2006).

Tomando las palabras de Gallardo (2009), podemos entender dos ventajas fundamentales de las rúbricas para evaluar los aprendizajes:

1. El alumno conoce desde un principio los criterios de evaluación y la calificación correspondiente a cada uno de ellos en base a una serie de descriptores.
2. Esos mismos descriptores se convierten en orientaciones para la construcción de su aprendizaje.

Tal vez, en la línea que señala Roig y Rosales (2012), uno de los obstáculos que nos encontramos en el uso de los foros y su contribución al aprendizaje significativo, sea la falta de herramientas de evaluación consistentes e integrales. Otra posibilidad es la falta de experiencia docente en la dinamización de estos foros, así como la existencia de una barrera alfabetizacional en entornos digitales que limita la apertura de metodologías colaborativas. Por este motivo creemos pertinente analizar las circunstancias en las que se están desarrollando nuestras experiencias educativas soportadas por el Aula Virtual a fin de encontrar recursos metodológicos que nos permitan superar las limitaciones encontradas en el empleo de foros virtuales para la enseñanza y acercarnos al fin último de este recurso comunicativo: la construcción colaborativa del aprendizaje.

Todo ello hace que nos planteemos como objetivo principal de este trabajo la elaboración de protocolos de dinamización y de rúbricas de evaluación para implementar en el desarrollo de foros online.

## Metodología

*Participantes*

Para el diseño y elaboración del protocolo de dinamización y las rúbricas de evaluación para implementar en el desarrollo de foros online, se tomó como punto de partida los foros utilizados en las siguientes asignaturas:

(1) Calidad en los servicios de atención a personas con discapacidad, impartida durante el curso 2012/2013 en el Grado en Logopedia de la Universidad de Murcia.

(2) Organización de servicios y coordinación de recursos para la atención a la discapacidad, impartida durante el curso 2012/2013 en el Máster en Psicología de la Educación de la Universidad de Murcia.

(3) Modelo Integral de Actuación en Atención Temprana, impartida durante el curso 2012/2013 en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia.

(4) Actuación integral en Atención Temprana, módulo impartido dentro del Master propio de Intervención en Trastornos Psicológicos en Infancia y Adolescencia de la Universidad de Almería.

(5) Actuación integral en Atención Temprana, módulo impartido dentro del Master Oficial de Intervención Psicopedagógica de la Universidad de Granada.

*Procedimiento*

Un primer análisis de los foros seleccionados nos permitió detectar diferentes aspectos que favorecen o inhiben la participación de los estudiantes en dichos foros, tales como la organización, los planteamientos motivadores, la clarificación de dudas, etc. Tras este primer análisis y el análisis de diferentes rúbricas para la evaluación de foros se seleccionaron una serie de criterios e indicadores que sirvieron para elaborar nuestras propias rúbricas de evaluación. Así mismo, del análisis de estas rúbricas surgió la elaboración de un protocolo de dinamización de foros como recurso de comprobación para el docente.

## Resultados

Como resultado de este trabajo se diseñó un protocolo de dinamización de foros virtuales (Tabla 1) atendiendo a las necesidades detectadas. El uso de este protocolo por parte del docente, para dar retroalimentación del alumno en cuanto a sus intervenciones, está pensado para favorecer la participación constructiva del estudiante en el foro y evitar la acumulación de comunicación que se da en ellos.

*Tabla 1. Protocolo de dinamización del foro virtual*

| **Dinamización del foro** | **Sí** | **No** |
|---|---|---|
| El diseño y planteamiento del foro es motivador | | |
| Organiza el foro y contribuye a la participación de todos | | |
| Promueve y anima la elaboración discursiva | | |
| Orienta a los alumnos | | |
| Clarifica dudas o líneas discursivas erróneas | | |
| Favorece la unión de diferentes aportaciones | | |
| Plantea nuevas rutas de debate o discusión | | |

Por otra parte, gracias a una revisión de diferentes rúbricas de evaluación de la participación del estudiante en los foros virtuales (Carrizosa & Gallardo, 2011; Cebrián, n.d.; Feliz, 2012; Garrison & Anderson, 2005; Romero, n.d.; Torres & Perea, 2010), así como a la puesta en común de diferentes experiencias de empleo de los mismos por parte de los profesores implicados, hemos podido elaborar rúbricas de evaluación ajustadas al contexto en el que se desarrollan los foros (Tabla 2 y 3).

*Tabla 2. Rúbrica de evaluación de la participación del estudiante en foro virtual*

| **Elementos a valorar** | **Por cada intervención** |
|---|---|
| Resume aportaciones del profesor o de otros compañeros (dependiendo de la finalidad del foro y de si hay documento previo a resumir o no) | 1 vs. 0 |
| Aporta ideas nuevas o reflexiones personales diferentes | 2 vs. 0 |
| Argumentaciones presentadas: flojas vs. amplias | 1 vs. 2 |
| Fundamenta las ideas expresadas con citas pero sin dar la referencia completa o el enlace vs. Dando la referencia completa o el enlace | 1 vs. 2 |
| Tiene en cuenta otras aportaciones / participa en debates | 1 vs. 0 |
| Número de participaciones | Número |
| Su participación es citada por al menos otros dos compañeros en positivo (no para criticarla) | 2 si ocurre / 3 si el debate es intenso |

*Tabla 3. Rúbrica de evaluación de la participación del estudiante en foro virtual*

| **Alumno/a:** |
|---|

| **Participación en el foro** | **Sí** | **No** |
|---|---|---|
| El número de participaciones se ajusta a las características del foro (aportaciones reales y relevantes). | | |
| Las aportaciones se han realizado de acuerdo al tiempo (semana, día…) indicado. | | |
| Las participaciones fueron claras y concisas, ajustando a la finalidad del foro. | | |

| **Calidad de las aportaciones en el foro** | **Sí** | **No** |
|---|---|---|
| La aportación del estudiante tiene en cuenta las participaciones anteriores en el foro. | | |
| Sus participaciones demuestran dominio del tema/contenido tratado en el foro. | | |
| Las ideas y aportaciones están argumentadas | | |
| Las aportaciones son novedosas y relevantes para la continuidad del foro. | | |

## Discusión y conclusiones

Como principal conclusión de este trabajo cabe resaltar la importancia que tiene, a la hora de incluir las TIC en el aula, definir claramente los objetivos de la tarea a realizar, así como prestar especial atención a las características y particularidades de los participantes y el proceso educativo desarrollado.

Este trabajo nos ha permitido reflexionar sobre algunas de las mayores dificultades que estábamos encontrando a la hora de implementar foros virtuales para la construcción del aprendizaje, tales como:

(1) Las múltiples líneas discursivas que se generan y que dificultan su seguimiento y evaluación. Esta multiplicidad de hilos comunicativos es debido, la mayor parte de las ocasiones, a un uso inadecuado del foro, bien por falta de formación, bien por escaso seguimiento del foro por parte de los estudiantes.

(2) Otro de los obstáculos que encontramos en la introducción de los foros dentro del desarrollo habitual de las asignaturas es la excesiva carga temporal que conlleva la aplicación de una rúbrica generada fuera del contexto de uso con diferentes niveles de valoración, lo que implica un alto grado de subjetividad en la evaluación realizada. Por ello hemos considerado, tras la revisión y análisis de diferentes rúbricas, que resulta mucho más coherente la aplicación de rúbricas adaptadas al contexto de desarrollo del foro, así como al tipo de comunicación establecida en él.

(3) Fomento de la motivación hacia la participación y la construcción del aprendizaje, si bien es cierto que ambas cuestiones se muestran íntimamente relacionadas. En las evaluaciones de los estudiantes participantes realizadas, hemos podido comprobar cómo la calidad de las aportaciones está vinculada al número de estas, así como al seguimiento de los hilos discursivos. Ahora bien, consideramos que despertar la motivación hacia el uso del recurso forma parte de la presentación docente del foro y la inclusión del mismo dentro de una tarea consecuente con el proceso de aprendizaje emprendido.

Finalmente podemos concluir que la inclusión de recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje precisa de una planificación detallada del contenido de las actividades que el alumno debe realizar con ellos, ya que el simple hecho de disponer del recurso o emplearlo para una tarea no garantiza un mejor logro del contenido de la misma. Las TIC, actualmente, ya forman parte indisoluble de los

procesos educativos, pero éstas deben ser incluidas en las aulas teniendo en cuenta las condiciones de los contenidos a transmitir, los espacios y tiempos en los que se van a implementar, y como no, las características de los usuarios para los que están destinadas.

**Referencias**


Cabero, J. (2005). Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior, 34,* 3, 77-100.

Carrizosa, E. & Gallardo, J.L. (2011). Rúbricas para la orientación y la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. En Cerrillo, A. & Delgado, M.D (Coord.). Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES. Barcelona, Huygens, 273-274

Cebrián, M. (n.d.). *La evaluación formativa con e-porfolio y e-rúbrica.* Disponible on-line en http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf

Feliz, T. (2012). Análisis del contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación, 358,* 282-309.

Ferro, C., Martínez-Serna, A.I. & Otero, Mª.C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 29.* Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Edutec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf

Gallardo, J. (2009). Aprendizaje curricular del alumnado inmigrante: algunas propuestas desde la web 2.0. *Segundas Lenguas e Inmigración en red, 3,* 142-160.

Garrison, D.R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica.* Barcelona: Ocatedro.

Gros, B. & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. Recuperado de

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm

Gros, B. & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asíncronas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED. Revista de Educación a Distancia, 16.* Recuperado de http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf

Mirete, A.B., Orcajada, N. & García-Sánchez, F.A. (2012). WebQuest en las aulas universitarias: valoración de los estudiantes. *IX Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior.* Santiago de Compostela, del 12 al 15 de junio.

Orcajada, N., Mirete, A.B. & García-Sánchez, F.A. (2012). El uso de la WebQuest para la construcción de aprendizaje en entornos virtuales. *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.* Alicante, del 7 al 8 de junio.

Romero, L. (n.d.) *Rúbrica de partición en Foros de Discusión.* Disponible en on-line en: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H5KCC22X-TZ059-2H9/R%C3%BAbrica%20de%20Participaci%C3%B3n%20en%20Foros%20de%20Discusi%C3%B3n.pdf

Torres, J.L. & Perea, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación del aprendizaje en el foro online en educación superior. *Pixelbit, 36.* 141-149.

# LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

# THE PROBLEMS OF COEXISTENCE IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A SPECIAL EDUCATION CENTER IN THE VIEW OF TEACHERS

Fabiola Martínez Castillo, Inmaculada Méndez Mateo

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

En la presente comunicación se presenta una aproximación general a la influencia en la convivencia escolar de conductas problemáticas (C.P.) disociales y no disociales que presentan alumnos con discapacidad intelectual de un centro de Educación Especial a través de la percepción del profesorado. Seis docentes han observado a una muestra de 33 escolares que han sido entrevistados mediante un cuestionario *ad hoc*. Los resultados se discuten en relación con estudios previos y se concluye que es necesario elaborar programas específicos de prevención e intervención en las C.P de este tipo de centros. Finalmente, se destacan las limitaciones del estudio, su aplicabilidad y las prospectivas futuras.

**Palabras clave**

Conductas problemáticas; convivencia escolar; discapacidad intelectual; centros de educación especial.

**Abstract**

This communication has been directed to know the influence on school coexistence of antisocial behavior and no antisocial problems that present students with intellectual disabilities of a special education center. Six teachers who work with a

sample of 33 students had been interviewed using an *ad hoc* questionnaire. The results are discussed regard with preliminary studies and it concludes that it is necessary to design specific programs to prevent and intervene in problem behaviors in these centers. Finally, we highlight the limitations of the study, its applicability and future prospects.

**Keywords**

Problem behaviors; school coexistence; intellectual disability; special education centers.

## Introducción

En la actualidad, una convivencia escolar positiva se ha convertido en uno de los principales objetivos educativos, ya que en muchas ocasiones se ve mermada por diferentes problemas de conducta sucedidos en las aulas. Pueden darse y coexistir un amplio conjunto de conductas problemáticas. Carbonell y Peña (2001) señalan la importancia de tener en cuenta cualquier conducta inapropiada sucedida en un centro, al tiempo que ponen especial énfasis en las conductas antisociales (acoso permanente, *bullying*, vandalismo…) por su impacto en las personas implicadas. Atendiendo a estas últimas, debemos hacer especial mención al fenómeno *bullying*, por ser un tipo de violencia persistente y repetitiva que se está generalizando en todo el alumnado, tanto en primaria como en secundaria, con un nivel de incidencia que oscila en todos los centros en torno al 23% (Cerezo, 2009).

La violencia entre iguales ha sido estudiada ampliamente (Cerezo, 2001; Cerezo, 2009 y Defensor del Pueblo, 2007). De estos estudios se destaca que el tipo de violencia más frecuente es la verbal, seguida de la física en Primaria y de la exclusión social en Secundaria. En relación a las repercusiones para las personas implicadas, los alumnos víctimas de violencia, las agresiones les afectan de forma negativa a su capacidad de concentración y aprendizaje, lo que repercute en su rendimiento académico. Son infelices en el colegio y suelen estar aislados y excluidos en clase. Por otro lado, a los alumnos agresores, también les afecta en la medida que consolidan esas conductas, lo que les lleva a distanciarse más del cumplimiento de los objetivos escolares. Además de todo ello, el ambiente escolar se ve perjudicado en gran medida (Cerezo, 2001). En cuanto a los espacios donde

más se producen, en secundaria es el aula mientras que en Primaria es en el patio (Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo, 2007).

Todas las C.P. pueden verse agravadas por alguna enfermedad o discapacidad y especialmente si es discapacidad intelectual (Berger, 2007; Falla, Alós, Moriana y Ortega, 2011) ya que el primer paso para conseguir la regulación emocional es reconocer las propias respuestas emocionales (Berger, 2007). En este sentido, según Novell, Rueda y Salvador (2012) estas personas adoptan una posición de vulnerabilidad para presentar y/o recibir conductas problemáticas que se puede ver aumentada por factores como presentar déficit sensoriales y/o comunicativos o no recibir implicación familiar en las C.P., pudiendo cambiar su tendencia destructiva o llevarla al límite de la patología (Berger, 2007). Por ello, cobra vital importancia el estudio de las C.P. en este colectivo.

A pesar de que los trabajos en este campo son escasos (Falla et al., 2011; Novell et al., 2012) debido a las dificultades que presentan estos alumnos para responder al tradicional método de exploración; se ha de señalar el trabajo de Falla et al. (2011) y el de Novell et al. (2012); de estos se destaca que en estos centros también se dan C.P. con una incidencia del 27% de la muestra. Las conductas con mayor incidencia fueron las demandas de atención y la heteroagresividad física, las estereotipias y la conducta auto agresiva (Novell et al., 2012). En relación con las conductas violentas, en el estudio de Falla et al. (2011) se halló una incidencia del 50% de la muestra. La más frecuente era la violencia verbal directa. Para las variables género, edad y nivel de discapacidad intelectual, no se apreciaron asociaciones significativas, aunque sí en la variable presentar dificultades comunicativas, que se halló una relación directa con ser víctima de violencia física directa. En cuanto a los escenarios de las conductas problemáticas, el lugar donde se producían principalmente era en el patio.

De manera que, a partir del estado del conocimiento científico actualmente disponible, cobra relevancia el objetivo marcado en el actual trabajo: describir y analizar la influencia en la convivencia escolar de diferentes C.P. disociales y no disociales que presentan alumnos con discapacidad intelectual según la percepción del profesorado, atendiendo a la incidencia de las conductas y a su influencia en el alumnado y en el clima del aula.

En este sentido, la presente investigación nos aporta datos tan novedosos como el estudio de C.P. apenas tenidas en cuenta en centros ordinarios y aún menos en centros de Educación Especial; así como la relación de dichas conductas con la convivencia escolar y con la familia de los alumnos. Además, permite objetivizar resultados de investigaciones anteriores en relación a los espacios, la incidencia, la frecuencia o los colectivos más vulnerables, según su edad, sexo, nivel y tipo de discapacidad. Para ello, se han seleccionado seis tipos de C.P. de los establecidos por el sistema de diagnóstico de los trastornos mentales y/o conductuales en personas con discapacidad intelectual DC-LD (Diagnostic Criteria for Psychiatric Disorders for Use with Adults with Learning Disabilities) en el nivel D (Problemas de conducta) y se han clasificado en disociales o no disociales según si constituyen una amenaza para sí mismo y para los demás o están más relacionadas con una restricción de las actividades y la participación (Novell et al., 2012): agresividad verbal y física, conducta sexual anormal (disociales), conducta oposicional, conducta de demanda, y estereotipias (no disociales).

## Metodología

### *Participantes*

Se han seleccionado 33 alumnos con discapacidad intelectual (leve, moderada y profunda), pertenecientes a 4º y 5º ciclo de Educación Básica Obligatoria. 23 son varones y 10 son mujeres con una edad media de 13.9 (*DT*= 1.49).

### *Instrumento de medida*

Cuestionario sobre las relaciones entre iguales en el ámbito de la educación para alumnos/as con discapacidad (Falla et al., 2011) adaptado para este estudio. El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach para las conductas es cercano al 0.70 lo cual se encuentra en unos límites aceptables.

### *Procedimiento*

En primer lugar, se procedió a la autorización del estudio por parte de la directora del centro, así como a la asignación de la muestra de conveniencia por la misma (aquellos sujetos que presentaban una mayor incidencia de C.P. o conductas de mayor gravedad). Tras esto, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios

por los docentes, previamente citados. Una vez recibidos, tuvo lugar el análisis estadístico y la elaboración de conclusiones.

*Análisis de datos*

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS (v.19). La información se obtuvo a través del análisis descriptivo del estudio de frecuencias y porcentajes. En el caso de tratarse de variables cualitativas se procedió a la elaboración de tablas de contingencia con la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para buscar las posibles asociaciones significativas. Para averiguar la dimensión del efecto en las variables significativas en dicha prueba, se empleó el Coeficiente Phi.

## Resultados

*Incidencia, frecuencia y escenarios de las conductas problemáticas*

El 100% de la muestra fue nombrada por los docentes como implicados en alguna de las conductas problemáticas estudiadas. Un 39.4% en conductas disociales y un 54.5% en no disociales. El porcentaje total de alumnos que se vieron implicados en conductas violentas (presentándolas y/o recibiéndolas) fue un 54.6%.

En relación a la frecuencia: muy frecuente (si la respuesta es todos los días), frecuente (si la respuesta es una o dos veces a la semana), ocasional (si la respuesta es rara vez) y no se presenta (si la respuesta es nunca).Para una información más detallada véase Tabla 1. En cuanto a los espacios, se destaca que donde se producen principalmente las conductas es en el aula, con porcentajes superiores al 65% en la mayoría de los casos.

*Tabla 1. Frecuencia, incidencia y escenarios de las conductas problemáticas estudiadas*

| Tipo de conductas | Incidencia | Frecuencia principal | Escenario principal |
|---|---|---|---|
| ***Violencia verbal directa*** | | | |
| Emitir insultos y amenazas | 24.2% | Frecuente (62.5%) | Patio y aula (44.4%) |
| Recibir insultos y amenazas | 27.3% | Ocasional (66.7%) | Aula (50%) |
| ***Violencia verbal indirecta*** | | | |
| Difundir rumores | 3% | Frecuente (66.7%) | Aula (100%) |
| Recibir rumores | 3% | Ocasional (100%) | Aula (100%) |
| ***Violencia física directa*** | | | |
| Realizar agresiones físicas | 21.2% | Ocasional (57%) | Aula (60%) |
| Recibir agresiones físicas | 30.3% | Ocasional (80%) | Patio (40%) |
| **Presentar conducta sexual anormal** | 12.1% | Ocasional y frecuente (50%) | Aula (75%) |
| **Presentar conductas no colaboradoras** | 39.4% | Frecuente (53.8%) | Aula (90%) |
| **Presentar llamadas de atención** | 30.3% | Frecuente (60%) | Aula (84.6%) |
| Presentar estereotipias | 21.2% | Muy frecuente (100%) | Patio y aula (43%) |

*Asociaciones significativas*

Se estudió la asociación entre las C.P. y las variables personales: género, nivel de discapacidad intelectual y tipo de discapacidad y la variable contextual implicación familiar. En las variables género y nivel de discapacidad intelectual no se encontraron asociaciones significativas; pero sí se hallaron con respecto a los distintos tipos de discapacidad establecidos por el INE (2008) (seleccionamos para el estudio: problemas de visión, audición, comunicación y en las relaciones interpersonales), concretamente entre la variable presentar discapacidad en las relaciones interpersonales y ser emisor de violencia verbal directa ($\chi 2$ (1)= 7.906, p=.005), hallándose que ninguno de los 7 alumnos que emitían violencia verbal directa presentaba discapacidad en las relaciones interpersonales y entre la implicación de la familia y recibir agresiones verbales indirectas ($\chi 2$ (1)= 10.313, p=.001); ya que no existía implicación familiar en el niño que fue nominado por los docentes como víctima de rumores malintencionados.

*Repercusiones de las Conductas Problemáticas en la convivencia escolar*

Para hallar el impacto de las C.P en la convivencia escolar, se estudió su influencia en el rendimiento académico del alumnado, en la experimentación de sentimientos de tristeza o apatía hacia el centro educativo por parte de los mismos y en la

afectación del clima escolar. Para obtener más información sobre los principales resultados véase Tabla 2.

*Tabla 2. Repercusiones de las C.P. en la convivencia escolar.*

| Variable | Conducta | % |
|---|---|---|
| Rendimiento académico | Recibir violencia verbal indirecta | 100% |
| | Emitir violencia física directa | 80% |
| | Presentar conductas no colaboradoras | 69.3% |
| | Presentar llamadas de atención | 69.3% |
| Sentimientos de tristeza o apatía hacia el centro educativo | Recibir agresiones verbales indirectas | 100% |
| | Emitir agresiones físicas directas | 70% |
| | Recibir agresiones físicas directas | 66.7% |
| Clima del aula | Emitir violencia verbal directa | 88% |
| | Recibir violencia verbal indirecta | 100% |
| | Emitir violencia física directa | 90% |
| | Recibir violencia física directa | 80% |
| | Presentar conductas no colaboradoras | 69.3% |
| | Presentar llamadas de atención | 69.3% |

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos confirman que las C.P. disociales y no disociales están presentes también en alumnos con discapacidad intelectual de centros de Educación Especial y que, al igual que en el estudio de Cerezo (2001) están perjudicando notablemente la convivencia escolar, especialmente las conductas violentas.

El total de la muestra objeto de esta exploración, está implicada en C.P., aproximadamente la mitad en conductas disociales y la otra mitad en no disociales. Destaca la incidencia de las conductas no colaboradoras, seguidas de cerca por las llamadas constantes de atención y en último lugar por la violencia verbal y física directa. Estos datos difieren de los aportados por Novell et al. (2012) que encontraron una incidencia del 27% de su muestra y las nombradas entre las más presentadas fueron las llamadas de atención y la heteroagresividad física; así como de los aportados por Falla et al. (2011) que mencionaban una incidencia de conductas violentas del 50%.

Atendiendo a las conductas violentas en un centro de educación especial, se ha hallado que ésta es superior a la descrita en centros ordinarios (Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo, 2006), donde la tendencia general es que no alcance más de un 23% de media, mientras que en estos colectivos alcanza un 55%. La más

empleada ha sido la violencia física, mientras que en centros ordinarios era la violencia verbal. Esto pone de manifiesto que los alumnos con discapacidad intelectual presentan mayor riesgo que los alumnos sin discapacidad de estar implicados en este tipo de conductas, corroborando la condición de vulnerabilidad que diversos autores les otorgaban (Berger, 2007; Falla et al., 2011; Novell et al., 2012).

Respecto a la frecuencia, las conductas no disociales se producen con más frecuencia que las disociales. En este sentido, se corroboran las afirmaciones de Carbonell y Peña (2001), sobre la necesidad de tener en cuenta todo tipo de conducta, no únicamente las que aparentemente mayor impacto puedan causar. El escenario donde se producen mayoritariamente estas conductas es dentro del aula, seguido muy de cerca por el patio. Estos resultados son similares a los de Cerezo (2009) y Defensor del Pueblo (2007) sobre conductas violentas en centros ordinarios en Secundaria, siendo el aula el escenario donde más se producen, y divergentes con los encontrados en el estudio de Falla et al. (2011) en centros de Educación Especial, donde era el patio.

Al igual que en el trabajo de Falla et al. (2011), no se encontraron asociaciones significativas entre las C.P. y la variable género, aunque a diferencia del este, tampoco se encontraron con la variable nivel de discapacidad intelectual. Tampoco se halló entre la discapacidad en la comunicación y las C.P. pero sí entre la variable problemas en las relaciones interpersonales y ser emisor de violencia verbal directa, de forma que los alumnos que no tienen dificultades en este ámbito son los que más emiten este tipo de conducta. Respecto a la variable implicación familiar, los niños que son víctimas violencia verbal indirecta no reciben dicha implicación; lo que corrobora las aportaciones Berger (2007) sobre la importancia de la familia para la socialización de los niños.

Este estudio presenta algunas limitaciones que se debería tratar de paliar en trabajos posteriores. Uno, al haber obtenido la información de un único centro de Educación Especial de la Región de Murcia y con una muestra de 33 sujetos, la generalización de los resultados debe hacerse con cautela. Dos, la utilización de una sola vía para recabar información pudiendo tener en cuenta el punto de vista de los familiares en investigaciones futuras. Tres, la información ha sido recabada a través

de la percepción de los docentes y esta puede verse afectada por factores como la deseabilidad social.

A pesar de las limitaciones expuestas, este estudio cuenta con la ventaja de que se une a un campo de investigación poco explorado, aportando datos interesantes sobre cómo tiene lugar esta problemática en los centros de Educación Especial. Además, el hecho de que la información fuera obtenida en base a la opinión del profesorado, pone de manifiesto que éstos son conscientes de la existencia de C.P. que están afectando a la convivencia de los alumnos en sus aulas; lo cual advierte a la comunidad educativa y científica de la necesidad de promover recursos para prevenir y eliminar esta problemática, y por tanto de formar a los docentes en este ámbito.

**Referencias**


Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos.* Madrid: CCS.

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación de las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394. Recuperado de http://www.redalyc.org/home.oa

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de:http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudiovilencia.pdf

Falla, D., Alós, F., Moriana, J.A. y Ortega, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula abierta*, 40(1), 3-14. Recuperado de:http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia.* Madrid: INE.

Justicia, F. (2001). La convivencia en los centros educativos. J. Amezcua, F. Peñafiel y D. González (coords.), *El psicopedagogo en el desarrollo comunitario. La planificación de los recursos humanos*, 131-143.

Novell, R., Rueda, Q., Salvador, L. (2012). *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual: guía práctica para técnicos y cuidadores.* Madrid: FEAPS.

# EL CONOCIMIENTO Y ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES FRENTE AL *BULLYING*

# KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS IN FACE *BULLYING*

Águeda Álvarez Mata, Inmaculada Méndez Mateo

(Universidad de Murcia)

**Resumen**

La formación de los futuros docentes es un tema que preocupa a la sociedad por la importancia que tiene este colectivo, es por ello que debemos conocer las necesidades de formación que los futuros maestros/as tienen a la hora de enfrentarse a un grupo-aula y dar respuesta a estas necesidades mejorando así la educación.

En este estudio, pretendemos conocer los conocimientos y actitudes que tienen los futuros docentes de la Universidad de Murcia en materia de violencia entre iguales o *bullying* así como sus demandas de formación y sus satisfacciones personales acerca de la educación recibida en esta materia.

Advertir los conocimientos que los futuros docentes así como los vacíos que encuentran en su formación, ayudará a establecer programas de formación que se ajusten a las necesidades de estos estudiantes con el propósito de que puedan responder debidamente a sus futuros alumnos (Benítez, Berbén y Fernández, 2006).

**Palabras clave**

Violencia escolar; *bullying*; futuros docentes; formación.

**Abstract**

The training of future teachers is a matter which concerns society due to the importance of this group, which is why we have to know the training needs that future

teachers have when facing a classroom group and give answer to these needs, thus improving education.

This study aims to learn the skills and attitudes that future teachers at the University of Murcia have about school violence, peer violence or *bullying* as well as their demands for training and personal satisfaction about the education received in this matter.

Warning the knowledge and gaps that future teachers find in their training will help to establish training programs that meet the needs of these students so that they can respond appropriately to their future students (Benítez, Berbén & Fernández, 2006).

**Keywords**

School violence; *bullying*; future teachers; formation.

## Introducción

La violencia en las aulas, conocido internacionalmente con el término *bullying* (Olweus, 1998), ha estado siempre presente en los centros educativos. Con mayor o menor intensidad se han producido episodios de violencia a lo largo de la historia de la educación, por lo que no se puede considerar como un fenómeno novedoso. Es cierto que la problemática de la violencia escolar es un tema que va en aumento en la actualidad, por ello se ha creado una "alarma social mediática" acerca de la frecuencia con la que se manifiestan estos episodios de violencia en las aulas de todo el mundo. A través de los medios de comunicación se nos hace patentes de los episodios de agresividad entre escolares, como si estuviéramos viviendo en una época en la que este fenómeno cobra especial relevancia y dramatismo (Cerezo, 2009).

Son muchas las investigaciones que se han realizado sobre la violencia entre iguales, surgidas para dar respuesta al principal problema de relación social al que se enfrentan los educandos, el *bullying* (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Por ello, dada la importancia de la problemática, el planteamiento de este estudio surge de la necesidad de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Son capaces los futuros docentes de enfrentarse en las aulas a las ya habituales conductas agresivas de los discentes? ¿Conocen el fenómeno de la violencia entre iguales, roles

implicados, formas de actuación…? ¿Han recibido una formación específica que ayude a paliar la situación deficitaria de la problemática *bullying* en la escuela?. Tras la preocupación social creada en relación a los episodios frecuentes de violencia en las aulas, cabe preguntarse si los futuros docentes están capacitados y formados para dar respuesta y enfrentarse a tales comportamientos. La educación para la paz, se ha convertido hoy en día en una necesidad que toda institución educativa debe tener en cuenta, por lo que también debemos de preguntarnos ¿Qué formación se está dando a los futuros maestros en esta línea educativa?. Para incidir en la educación para la paz de los niños y niñas de nuestras aulas, en la educación de los futuros docentes se deben incidir en diferentes aspectos como aprender a dialogar, aceptar y respetar la diferencia, adquirir y desarrollar herramientas para la buena gestión de los conflictos y sobre todo, aprender a educar para la convivencia pacífica (Colén, Castro y Prats, 2013).

## Metodología

*Objetivos*

Nuestro estudio tiene como propósito general conocer los conocimientos y actitudes que los maestros en formación tienen acerca del maltrato entre iguales (*bullying*) según características sociodemográficas.

Este objetivo general se subdivide en: conocer la valoración que tienen acerca de su formación los futuros maestros y conocer las necesidades de formación en relación a la convivencia escolar.

*Participantes*

Se utilizó una muestra de conveniencia. Los sujetos del estudio fueron 93 alumnos de la Universidad de Murcia de 4º curso de Grado de Educación Primaria pertenecientes a las menciones de Educación Musical (20.4%), Apoyo Educativo en Dificultades de Audición y Lenguaje (AL) (34.4%) y mención en Necesidades Especificas de Apoyo Educativo (NEAE) (45.1%). Entre los participantes había 12 hombres y 81 mujeres. Su edad media era de 22.7 años (DT=3.41). Cabe destacar que del total de la muestra (*N*=93), un 26.9 % de los participantes, afirmaron tener una experiencia profesional en el contexto educativo.

*Instrumento de medida*

Para el estudio se utilizó el *Cuestionario sobre Maltrato entre Iguales en la Escuela* (Nicolaides, Toda y Smith, 2002) adaptado para la investigación *"El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes"* (Benítez, Berbén y Fernández, 2004) y readaptado para esta investigación.

Dicho cuestionario estuvo compuesto por 119 preguntas abiertas y cerradas con opciones de respuestas (dicotómicas o politómicas). El instrumento contaba una fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.764 en la muestra de nuestro estudio lo que supone que se encuentra en unos límites aceptables.

*Diseño*

El diseño utilizado en esta investigación fue un enfoque no experimental a través del uso del cuestionario.

*Análisis de los datos*

Tras la recopilación de los datos se creó una base para el manejo estadístico con el programa SPSS (v. 19) a través de un análisis descriptivo: el estudio de frecuencias relativas expresadas en porcentajes, media y desviación típica, según corresponda.

Al tratarse de variables categóricas (variables sociodemográficas) se procedió a la elaboración de las tablas de contingencia con la prueba Chi-Cuadrado de Pearson. Para estimar el tamaño del efecto se utilizó el coeficiente V de Cramer.

*Procedimiento*

En primer lugar, se seleccionaron los grupos de sujetos del estudio tras la autorización previa de los docentes. La recogida de datos se realizó mediante la aplicación del cuestionario, de manera colectiva y controlada, en horario lectivo con una duración media de 20 minutos en cada uno de los grupos.

## Resultados

Con respecto a la definición sobre *bullying*, sólo un 2% de las definiciones dadas por los futuros docentes incluyeron todas las características del fenómeno. El 90.2% de los encuestados tenían una percepción de la violencia en la escuela como una cuestión muy o bastante importante frente al 9.8% que le concede menor importancia (Véase Figura 1).

*Figura 1. Percepción de la importancia de la violencia en las escuelas*

En cuanto a las estrategias que recomendarían a sus alumnos para afrontar el *bullying*, por un lado, propondrían actuaciones activas, como por ejemplo, comunicárselo a un profesor (92.4%) frente a actuaciones más pasivas, como por ejemplo, aguantar o resistir (4.3%). Véase la tabla 1.

*Tabla 1. Estrategias para afrontar el maltrato entre iguales*

| | |
|---|---|
| *Contárselo a un profesor* | **92.4%** |
| *Contárselo a sus padres* | **91.2%** |
| *Decir a los agresores que paren* | **73.9%** |
| *Pedir ayuda a los amigos* | **77.2%** |
| *Alejarse calmadamente* | **54.3%** |
| *Defenderse de las agresiones* | **35.9%** |
| *Huir, escapar* | **16.3%** |
| *Ignorar la situación* | **14.3%** |
| *Llorar* | **12.1%** |
| *Aguantar y resistir* | **4.3%** |

Referente al conocimiento de procedimientos para la detección de problemas de comportamiento, el 23.9% conocía bastantes o muchos procedimientos, 67.3% conoce poco o algo frente al 8.7% que no conocía ningún procedimiento (Véase Figura 2). Del mismo modo, el 92.4% apuntó que si se encontraban preparados para enfrentarse al *bullying* (Véase Figura 3). Así mismo, el 92.4% se encontraba

satisfecho con la formación recibida sobre convivencia escolar (Véase Figura 4). No obstante, el 98.9**%** demanda mayor formación sobre el fenómeno *bullying* y problemas socioafectivos del aula.

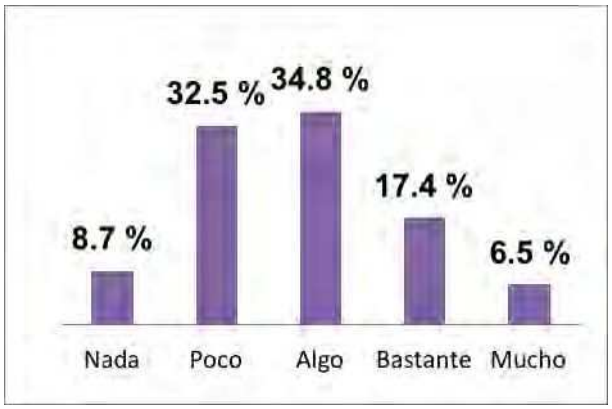



*Figura 2. Conocimiento de procedimientos para la detección de problemas de convivencia*

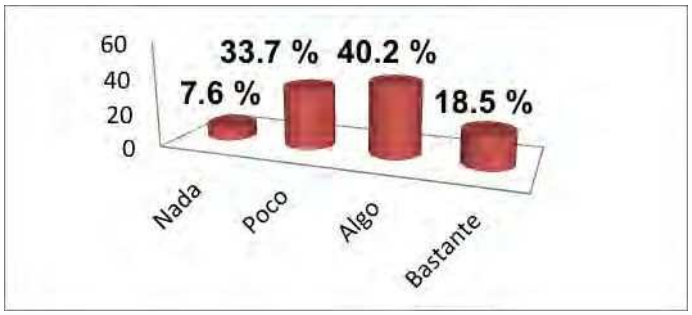



*Figura 3. Preparado ante el maltrato entre Iguales*

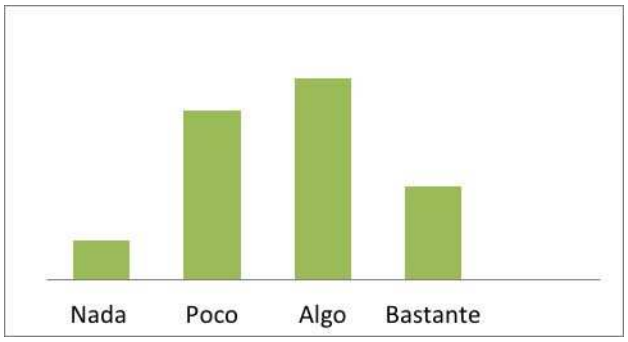



*Figura 4. Satisfecho con la formación recibida sobre convivencia escolar*

Los datos extraídos de prueba Chi-Cuadrado de Pearson (Tabla 2) determinan la existencia de las siguientes diferencias significativas:

1. Los varones participantes son los que afirmaron haber sido en un mayor número de ocasiones víctimas de la violencia escolar.
2. Los estudiantes que se encontraban en el intervalo de 21-25 años afirmaron que habían agredido ocasionalmente a lo largo de su escolaridad.
3. Los varones del estudio afirmaron que ser físicamente fuertes es una cualidad destacada en el agresor.
4. Los participantes de la especialidad de NEAE eran los que con más rotundidad aseguraban que la discapacidad física no es una cualidad que se da en el rol del agresor, frente a la mención de Educación Musical que apuntaron que es una cualidad que se da en algunas ocasiones entre los agresores.
5. Los hombres fueron los que en un mayor porcentaje (91.7%) consideraban que los agresores no realizan a menudo bien las tareas escolares.
6. Los varones recomendarían en un porcentaje elevado actuar con la "estrategia llorar" frente a las mujeres del estudio.

*Tabla 2. Resumen de resultados significativos*

| **VARIABLE** | **PRUEBA $\chi^2$** |
|---|---|
| *1.Frecuencia de haber sufrido agresiones durante su escolaridad* | **11.034*** |
| *2.Frecuencia de haber agredido durante su escolaridad* | **20.937*** |
| *3.Agresores físicamente fuertes* | **10.073**** |
| *4. Agresores con discapacidad física* | **10.182**** |
| *5.Agresores que no hacen bien las tareas escolares* | **6.555*** |
| *6.Estrategia llorar* | **6.562*** |

## Discusión y conclusiones

Partiendo de la definición que los futuros docentes hacen del *bullying* deducimos un bajo conocimiento del fenómeno por parte de los estudiantes, esto se debe a que la inmensa mayoría de los participantes no incluyen en sus definiciones todas las características principales del fenómeno. Los estudiantes no dudan en asociar las agresiones físicas y/o psicológicas con la problemática. En cambio, no tienen tan

presentes la frecuencia, duración, intencionalidad y desequilibrio de poder como características del fenómeno (Cerezo, 1997).

No obstante a estos resultados que denotan un conocimiento impreciso del fenómeno *bullying*, es importante señalar la percepción que tienen los participantes acerca de la violencia en la escuela. Lejos de infravalorar el fenómeno, los futuros docentes consideran el problema del maltrato entre iguales de vital importancia.

Los futuros docentes no encuentran excesivas dificultades a la hora de caracterizar a los agresores, víctimas y su entorno familiar, como por ejemplo: en relación a la característica de ser físicamente fuertes, los estudiantes manifiestan que es un rasgo principalmente característico de los agresores en contraposición a ser un rasgo con el que ellos mismos identifican a las víctimas. Los resultados señalan que para los participantes, una cualidad importante con la que identifican a las víctimas es que suelen poseer alguna discapacidad física lo que hace que sean más vulnerables ante el acoso de los agresores.

En referencia a los recursos que conocen acerca de la convivencia escolar, los estudiantes afirman que tienen un conocimiento escaso sobre procedimientos para la detección de problemas de comportamiento y convivencia tales como: cuestionarios de evaluación de violencia escolar, cuestionarios de evaluación de clima social en el aula, registros de conductas, etc.

Según la percepción de autoeficacia para hacer frente al *bullying*, los futuros docentes recomendarían más el uso de unas estrategias que de otras (Benítez et al. 2006b). Los participantes aconsejan en primer lugar estrategias activas de comunicación como contárselo a los padres, al profesor y pedir ayuda a los amigos. Seguidamente, los estudiantes asesorarían las estrategias relacionadas con el enfrentamiento directo con los agresores tales como: defenderse de las agresiones o decir a los acosadores que paren. Por último, los porcentajes más bajos se obtienen en las recomendaciones de acciones más pasivas como llorar, alejarse calmadamente, aguantar y resistir entre otras. Es importante tener conocimiento de las estrategias que los futuros maestros recomendarían, para poder modificarlas, aunque observando los datos no es necesario una intervención en este aspecto, sin embargo no debe dejar de ser atendido como una cuestión en la formación inicial de los estudiantes.

Finalmente, los futuros docentes no están muy satisfechos con su formación en relación a esta problemática y reivindican un incremento en los contenidos universitarios del Grado para abordar el fenómeno *bullying.*

En resumen, los resultados del estudio nos permiten observar que para los futuros docentes la problemática *bullying* es muy importante. No obstante, a pesar de esta importancia existe un escaso conocimiento teórico del fenómeno en muchos aspectos, lo cual dará lugar a serias dificultades al poner en práctica en su experiencia profesional diversas medidas para reconocer, diagnosticar, identificar y prevenir la problemática para minimizar los riesgos. Es por ello que se deben llevar a cabo más estudios para poder diseñar programas de formación para el profesorado que incluyan los puntos débiles que se detectan en los docentes en relación a la violencia entre iguales, prevención, detección e intervención como por ejemplo, "El programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del *bullying*" (Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011).

## Limitaciones del estudio

Nuestro estudio ha sido llevado a cabo de forma puntual por ello, los resultados obtenidos deben ser admitidos con cautela debido a las limitaciones que entrama el estudio propiamente dicho. Señalar que la muestra es pequeña (*N*=93) y que solo representa a una parte del alumnado del último curso de la titulación de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia.

## Referencias


Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006a). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa, 2* (24), 329-352. En www.redalyc.org

Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006b). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *10* (2).

Castro, L.,Colén, M.T. y Prats, M. (2013). *La formación permanente del profesorado en educación primaria de Cataluña en relación a la educación para la paz.*

*Conceptualización y categorización del proceso de investigación*. Universidad de Barcelona.

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide

Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying.* Madrid. Pirámide

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología, 1* (28), 71-82. En http://revistas.um.es/analesps

# CONVIVENCIA ESCOLAR. ANALISIS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA REGIÓN DE MURCIA

# SCHOOL LIVING. ANALYSIS OF GOOD PRACTICES IN THE REGION OF MURCIA

Mª Ángeles Hernández Prados, Rita Ros Pérez- Chuecos

**Resumen**

El presente trabajo trata sobre el análisis de buenas prácticas en materia de convivencia escolar, concretamente 25 experiencias llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este estudio se ha realizado una revisión bibliográfica de artículos científicos sobre prácticas educativas. Se ofrece una visión de la convivencia escolar, así como las características de esta metodología y las herramientas utilizadas para su análisis. Los resultados de la investigación demuestran la importancia de realizar prácticas educativas en relación a la convivencia escolar.

**Palabras clave**

Convivencia escolar; buenas prácticas; resolución de conflictos experiencias educativas.

**Abstract**

This paper deals with the analysis of best practices in school life, specifically 25 experiments carried out in the Autonomous Community of the Region of Murcia. In this study we have performed a literature review of scientific articles on educational practices. It provides an overview of school life, as well as the characteristics of this methodology and the tools used for analysis. The research results demonstrate the importance of educational practices in relation to school life.

**Keywords**

School Coexistence; best practices; conflict resolution; educational experiences.

## Introducción

Comenzar admitiendo la compleja realidad de la convivencia escolar no es algo novedoso. Por el contrario, es una expresión cotidiana, que estamos acostumbrados a escuchar, especialmente si andamos buscando respuestas a una situación de descontrol institucional, de acoso escolar en un aula, de indisciplina por parte de los alumnos,... La cantidad de matices y aspectos que engloba el término convivencia escolar, junto a la diversidad de experiencias y prácticas escolares que se recogen con la finalidad de la mejora de la convivencia en los centros escolares, tampoco contribuye a clarificar y unificar un corpus de conocimiento desde el cual proceder. En su trabajo, Veiga y Rodríguez (2008) van delimitando los requisitos necesarios para avanzar en la mejora de la convivencia y demandan: 1. Más investigación en estos temas, 2. Clarificación conceptual diferenciando convivencia escolar de maltrato entre iguales, conducta disruptiva, indisciplina y violencia, entre otros, 3. Mayor cooperación entre investigadores y educadores, 4. Desarrollar mecanismos de prevención, 5. Asumir la responsabilidad compartida entre familia, escuela y la propia sociedad, 6. Apostar por modelos educativos globalizadores y comprensivos y 7. Buscar el apoyo de las administraciones educativas.

Por otra parte, ante la cuestión ¿es grave el problema de la convivencia escolar? Zabalza (2002) reconoce que existe un discurso divergente que genera cierta perplejidad a la hora de valorar las dimensiones reales del problema y de diseñar las actuaciones pertinentes para abordarlo, ya que los alumnos afirman recibir un trato bueno en los centros y las experiencias negativas son menores del 5%, mientras que los orientadores consideran que el deterioro de la convivencia se ha visto agravado con la introducción de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y con el volumen de alumnos repetidores, generando un clima de aula difícil de controlar por el profesorado, unido también al absentismo, guetización de ciertos grupos marginales, y los escasos recursos del profesorado para atender las nuevas circunstancias de trabajo. En conexión con lo apuntado, los estudios de CIDE (1995) y Melero (1993) evidencian ese malestar del profesorado ante las situaciones de indisciplina y los conflictos en el aula, mientras que los estudios centrados en los alumnos señalan un bajo porcentaje de alumnos que ha sido intimidado en alguna ocasión (Cerezo y Ortega en Zabalza, 2002).

Todo ello no hace más que evidenciar la necesidad de clarificar el discurso sobre la convivencia escolar. La imprecisión del lenguaje es una de las primeras dificultades a la que nos enfrentamos al comenzar a analizar los fenómenos de violencia, que lleva a muchos profesores a meter todo en el mismo saco, de ahí que haya que diferenciar la conducta violenta de la disruptiva, de la indisciplina, del bullying, del vandalismo, de la violencia física y del acoso sexual (Lemme, 2004). De igual modo, existen una serie de mitos que distorsionan la percepción del fenómeno (Hernández Prados, 2004).

Sería pretencioso y poco prudente por nuestra parte, considerarnos en posesión de los conocimientos y habilidades necesarias para conseguir todos los requisitos anteriormente señalados. No podemos buscar recetas que erradiquen por completo los elementos que perturban la convivencia haciendo de esta una meta deseable, pero inalcanzable. Somos conscientes de que la convivencia como todo valor presenta una doble cara, el valor y el contravalor, desencadenando una realidad paradójica en la que conviven experiencias de ambos tipos. De igual modo, el aprendizaje del valor requiere de una elección personal de vivir y comportarse acorde con el mismo. Los valores no son realidades meramente contemplativas, ni tampoco conocimientos que se tienen, los valores son un ingrediente esencial del ser humano que nos define como somos. Desafortunadamente, la violencia como contravalor de la convivencia, por escasa que sea su presencia en la sociedad o en la escuela, siempre es alarmante y preocupante, dado los crueles efectos que presenta.

Desde que Dan Olweus en 1991 puso en alerta al mundo entero del maltrato y acoso escolar entre iguales fenómeno conocido como bullying, los estudios y actuaciones posteriores han ido en incremento. No es objeto de este trabajo abordar un estudio exhaustivo de todos ellos, pero antes de adentrarnos en el análisis de las buenas prácticas realizadas por los centros de la región de Murcia, consideramos esencial dar unas pinceladas de lo que se ha hecho en el panorama nacional, identificando las señas de identidad de dichas actuaciones.

En este sentido, para Díaz-Aguado (2002) es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva para mejorar la convivencia y prevenir la violencia escolar, y el modo adecuado para ello es creando contextos educativos en los que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos sea una realidad común, favoreciendo una

educación integral que revalorice los valores, y promoviendo la colaboración entre familia, escuela y el resto de la sociedad. "De poco servirá que los centros educativos sean capaces de lograr un ambiente educativo en el que el respeto a los demás dé como fruto una convivencia fructífera y satisfactoria sustentada en valores sociales y morales. Si estos aprendizajes no se hacen vida fuera del centro, poco, por no decir nada, se habrá conseguido" (Pérez Juste, 2001, p.29). En esta misma línea, el programa "Convivencia y participación" (CONPA) de Palencia, que parte de una revisión del programa "Convivir es vivir" desarrollado en Madrid, considera que la mejora de la convivencia en el centro pasa por articular intervenciones globales que impliquen tanto al centro como a su entorno próximo (Mediana y García, 2002). El Plan PREVI de la Comunidad Valenciana centra su actuación en el aprendizaje de las normas, considerando éstas esenciales en la creación y consolidación de un ambiente presidido por la convivencia (Martínez Otero, 2001). Por su parte, el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE encabezado por Rosario Ortega, supuso una revisión de un proyecto inicial desarrollado en Sevilla (SAVE) que puso en evidencia la necesidad de llevar acabo actuaciones de carácter preventivo desde una perspectiva ecológica, global y comunitario, y centrado en el concepto de convivencia como mejor vía para la mejora de la conflictividad y la violencia escolar, siguiendo la tendencia europea de generar modelos de convivencia (Ortega, 2006).

En lo que respecta a las experiencias favorecedoras de la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Murcia, las actuaciones van destinadas a potenciar la investigación sobre la situación de la violencia escolar en la Región, hacer campañas de sensibilización, prevenir el absentismo escolar, impulsar la formación del profesorado, establecer un protocolo de intervención, potenciar la participación de las familias, entre otras (Navarro, 2001).

Teniendo en cuenta el marco teórico analizado, a continuación procederemos a analizar 25 experiencias en relación a las "buenas prácticas" en materia de convivencia escolar llevadas a cabo en centros educativos de la Región de Murcia.

## Metodología

*Objetivos*

Para dar respuesta a la cuestión ¿Cual es el patrón de experiencias de mejora de la convivencia escolar en los centros educativos escolares de la Región de Murcia?, con la que iniciamos este trabajo, hemos realizado una revisión bibliográfica y un análisis de "buenas prácticas" en materia de convivencia escolar. Para ello se plantean como objetivos específicos, los siguientes:

1. Diseñar un instrumento de evaluación de buenas prácticas sobre convivencia escolar.
2. Conocer la cobertura de las experiencias sobre convivencia escolar, atendiendo a los municipios que abarca, niveles educativos, número de participantes de la comunidad escolar, así como la colaboración con otras instituciones.
3. Conocer los objetivos, actuaciones metodológicas, recursos, así como la evaluación de las experiencias sobre convivencia escolar.
4. Ofrecer una propuesta de buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar en función del perfil extraído de los resultados obtenidos del análisis de las experiencias previas.

*Muestra*

La muestra de este estudio se ha basado en un análisis de 25 experiencias realizadas en centros educativos de titularidad pública de la Región de Murcia, expuestas en la página de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), concretamente en la sección de Observatorio para la Convivencia Escolar, en el apartado de registro de buenas prácticas para la mejora de la convivencia escolar. Se trata de un documento con unos apartados claramente definidos que se mantienen en todos ellos.

*Instrumento de recogida de información*

El cuestionario diseñado para el análisis de contenido de los documentos contemplan los siguientes apartados:

- *Bloque I:* datos de identificación del centro, niveles o etapas educativas, centro-municipios, personal participante, si la actividad queda recogida en el Plan de convivencia y la colaboración con otras instituciones u organizaciones.
- *Bloque II:* se compone de dos cuestiones abiertas en la que se recogen los objetivos y actuaciones de las experiencias, y dos cuestiones referidas a los recursos y apoyo externo.

- *Bloque III*: hace referencia a la evaluación y los resultados obtenidos de la aplicación de las experiencias. Cuenta con un total de 5 cuestiones de naturaleza. La evaluación de la experiencia, si se han utilizado instrumentos de recogida de información, los problemas/dificultades, los beneficios obtenidos y si se recoge quién actúa como evaluador.

Vistos los apartados del cuestionario es necesario clarificar que la realización del instrumento de recogida de información para nuestro análisis, ha estado limitada a la plantilla que la Conserjería ha realizado para que los centros expongan el código de buenas prácticas de convivencia escolar.

**Resultados**

Los resultados del análisis de las buenas prácticas sobre convivencia escolar de los 25 centros que componen nuestra muestra ponen de manifiesto que, el 48% de ellos son experiencias centradas exclusivamente en un nivel educativo, concretamente 4% de Infantil, 8% de primaria y 36% de secundaria, siendo ninguna la experiencia que abarcan todos los niveles obligatorios. Si existen experiencias que se centran en infantil y primaria (40%) o en primaria y secundaria (12%). En cualquier caso, las experiencias atienden en porcentajes similares los niveles obligatorios, pero ninguna de ellas incluye la etapa de bachillerato.

En lo que respecta a la cobertura de centros de la Región de Murcia y volumen de miembros de la comunidad educativa a los que se atiende en este trabajo, cabe señalar que la ubicación de los centros que han realizado las experiencias se localizan en 14 de los 45 municipios que constituyen la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Murcia, Puerto Lumbreras, El Palmar, Alcantarilla, Archena, Cartagena, Alhama, Cehehín, San Pedro del Pinatar, Jumilla, Molina, Pliego, Totana y el Esparragal), lo que supone un 31,12%, siendo Alhama y Murcia los que presentan mayor número de centros por municipio (20% y 16% respectivamente), seguidos del Palmar y Cehehín (ambos un 12%). Así mismo, el rango mínimo de profesores participantes es de 8 y el máximo de 40, siendo la media de 16,24. Más específicamente, las prácticas en las que han participado más de 20 profesores son un total de un 44%, las actividades en las que han participado entre un 10-20 de los

docentes corresponde con un 32% y el resto, un 24% son experiencias en las que han participado menos de 10 profesores.

Por otra parte, de las 25 experiencias analizadas el 24% son realizadas exclusivamente por profesores, mientras que el resto reciben colaboración externa de los padres (68% de los casos) o de personal no docente (Auxiliar técnico educativo, conserje, Educador Social contratado por el ayuntamiento, policía tutor…) en el 72% de los casos. Cabe señalar que el 44% de las experiencias analizadas son actuaciones globales en las que se implican profesores, alumnos, padres y personal no docente. Otro aspecto analizado es la participación de otras instituciones u organizaciones, el 48% recoge que sí tienen colaboración con agentes externos, frente a un 40% que no. El resto, un 12% no específica si participan otras instituciones u organizaciones.

En relación a la inclusión de las experiencias en el Plan de convivencia, el 84% queda incluido dentro del Plan de Convivencia, un 8% no lo recoge y otro 8% no específica si se incluye o no dentro del Plan de convivencia.

Ciñéndonos al contenido del segundo bloque, se ha procedido al análisis cualitativo y categorización de los objetivos de las experiencias, de tal modo que se ha obtenido un total de 134 objetivos, el rango mínimo de objetivos por experiencia ha sido 1 y el máximo de 23, obteniéndose una media de objetivos por experiencia de 5.36. El volumen de objetivos ha sido distribuido en 13 categorías, poniendo de manifiesto que el desarrollo integral del niño (20,15%), la resolución de conflictos (16,42%) y la relación o implicación de las familias (14, 93%) son aspectos a mejorar en las experiencias sobre convivencia escolar. El resto de objetivos han presentado categorías inferiores , mejorar el desarrollo del centro (8, 21%), valores(3,73%), mejora de la convivencia (13,43%), integración en el centro (5,97), absentismo (0,75%), comunicación (2,99%), educación para la salud (3,73%), juegos y tradiciones (4,47%), colaboración con agentes externos (3,73%) y costumbres de la Región de Murcia (1,49%).

En consonancia con los objetivos, las *actuaciones* que se describen en estas experiencias van destinadas el 32% a promover el valor de la convivencia escolar (valores esenciales de coexistencia, habilidades sociales y buenos modales), el 28% de los centros realiza tareas dirigidas a la resolución de conflictos en el centro

educativo (identificación de alumnos disruptivos, resolución pacífica de conflictos y mediación), el 16% recurren al aula de convivencia para reflexionar y potenciar las habilidades sociales en los alumnos disruptivos, el 12% de los centros se limitan a acciones puntuales (Día internacional de la Paz, Derechos del niño, Semana Santa,...).

A pesar de que el 48% de centros no detallan las estrategias o actividades en las que se materializan estas actuaciones, se han recogido actividades de cuentos, coros, talleres de poesía, radio, para generar el clima favorable para el aprendizaje de los valores relacionados con la convivencia; mediadores de conflictos, lluvia de ideas, role-playing, ejercicios de auto reflexión, discusión de dilemas, aumentar el dialogo, como actividades propias de las actuaciones centradas en la resolución de conflictos y en el aula de convivencia; se realizan bailes regionales, degustación de platos típicos de la Región, talleres de pintura y alfarería, juegos populares, se realizan jornadas de puertas abiertas o la decoración de las instalaciones del centro, en las actuaciones puntuales.

El último apartado son los recursos. El 56% han utilizado recursos frente al 44% que no lo expresa o no los especifica. Más de la mitad de las experiencias han recibido apoyo externo (52%). Principalmente ha sido de tipo económico y técnico. El económico queda proporcionado por el Ayuntamiento de la localidad y por la Conserjería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y el técnico generalmente han sido profesionales cualificados en materia de resolución de conflictos (Educadores Sociales, Psicólogos, Auxiliares Técnicos Educativos). El 32% no ha necesitado colaboración con otros agentes y el 16% no lo especifica.

Por último, en lo que se refiere a la evaluación, desconocemos quién es el responsable de realizar dicha evaluación, ya que tan solo el 8% de las experiencias lo específica. El 16% de las experiencias no han sido evaluadas, frente al 84 % que han sido evaluadas por los profesores, aunque el 24 % no especifica su forma de evaluación. El 40% ha utilizado el cuestionario como instrumento para la recogida de información (información cuantitativa) y el 36% recurre a la observación directa de las actividades como mecanismo de evaluación (información cualitativa). Más de la mitad de las prácticas han tenido problemas o dificultades para poner en marcha dicho proyecto/actividad (52%), sobre todo por la reticencia de los docentes, discentes y familias a participar en dichas tareas. Prácticamente la mayoría de las

actividades han obtenido beneficios (84%), señalando una disminución de los conflictos escolares.

## Discusión y conclusiones

Llegados a este punto, y atendiendo al análisis realizado, se muestran evidencias significativas y positivas en las experiencias de "buenas prácticas" en la convivencia escolar, contribuyendo todas ellas a la mejora de la convivencia en el centro. Nos encontramos ante una heterogeneidad de buenas prácticas en lo que a temáticas y aspectos metodológicos se refiere, que denota la necesidad de establecer unas directrices mínimas que otorguen unidad y globalidad a las mismas. Estas experiencias deberían centrarse en la mejora del clima escolar, fomento de los valores necesarios para favorecer la convivencia, así como en aspectos de resolución de conflictos y desarrollo de habilidades comunicativas. Deben involucrar en la medida de lo posible a todos los niveles educativos y a la totalidad de sectores que forman la comunidad escolar, además de extenderse a otros ámbitos de la comunidad. La convivencia escolar no es una cuestión de unos pocos, sino de la totalidad. De igual modo han de plantearse actuaciones con una integración transversal en el curriculum, evitando reducir a acciones puntuales o añadidos. Por último, a pesar de las actividades que se realizan, consideramos que han de someterse a reflexión, introduciendo innovaciones al respecto y especialmente planificando una evaluación que nos permita determinar los beneficios obtenidos, más allá de la observación.

## Referencias


Díaz- Aguado, M.ª. (2002). *Convivencia escolar, prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa. Madrid.

Hernández, Mº A (2004) Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Lemne, D (2004) *La convivencia escolar ensayos y experiencias*. Ensayos y experiencias. Buenos Aires; Lugar.

Martínez, V (2001) Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana: Plan PREVI. *Revista Complutense de Educación, 12, 295-318.*

Medina, M y García, D (2002) Programa "CONPA" (convivencia y participación): Programa para la mejora de la convivencia en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5, 5.*

Ortega, R (2006) *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia.* Universidad de Córdoba.

Pérez, R y Navarro J (2001) *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

Zabalza, M (2002) Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 139-174.*

Viega, E y Rodríguez, E (2008) Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo. Una nueva perspectiva: del observatorio autonómico al observatorio escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 16, 1.*

# EDUCACIÓN EMOCIONAL EN FILOSOFÍA

# EMOTIONAL EDUCATION IN PHILOSOPHY

Ricardo Teruel Díaz

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

El Informe Delors presentado por la Comisión internacional para la educación del siglo XXI ante la UNESCO en 1994 proponía cuatro pilares básicos para la educación del nuevo siglo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos tipos de aprendizaje implican la implantación de una educación emocional en los distintos niveles del sistema educativo. La Filosofía puede encargarse de ello a través de la metodología y la noción de *community of inquiry* de la Filosofía para niños.

**Palabras clave**

Informe Delors; educación emocional; Filosofía; *community of inquirí.*

**Abstract**

The Delors' Report was presented in 1994 to UNESCO by the International Commission for the education in the XXI$^{th}$ century. It proposed four principles for the education: learning to know, learning to make, learning to live together and learning to be. The last ones involve introducing an emotional education in all levels of the educational system. The Philosophy can do it through the methodology and the notion of *community of enquiry*, that comes from the Philosophy for Children.

**Keywords**

Delor's Report; emotional education; Philosophy; *community of inquiry.*

«Te advierto, quien quiera que fueres, Oh! Tú que deseas sondear los arcanos de la Naturaleza, que si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo fuera.

Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa, ¿cómo pretendes encontrar otras excelencias?

En ti se halla oculto el Tesoro de los tesoros. Oh! Hombre, conócete a ti mismo y conocerás al Universo y a los Dioses»

Grabado del frontispicio del Templo de Delfos

## Introducción

En 1994 la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, terminó y entregó a la UNESCO su informe definitivo acerca de los principios que debían orientar la educación del siglo XXI. El informe tenía una vocación mundial, pues abordaba una problemática global en un mundo mundializado, como lo era ya el de mediados de los años 90. Así el informe destaca un conjunto de problemas ubicados en torno a tres pilares básicos: la justicia social, la paz y la libertad.

A pesar del desarrollo económico y social experimentado en el mundo durante el último cuarto del siglo XX, han aparecido un conjunto de fenómenos negativos como son el aumento del desempleo y el reparto desigual de la riqueza en los países ricos y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo entre países o las nuevas amenazas que la industrialización y el desarrollo tecnológico han creado sobre el medio ambiente.

En segundo lugar, el final de la II Guerra Mundial, que ocasionó 50 millones de víctimas, no ha supuesto un aleccionamiento contra las guerras entre países. Desde 1945 y hasta la elaboración del informe en 1994 se habían producido unas 150 guerras en el mundo que habían causado unas 20 millones de víctimas.

En tercer lugar, si bien es cierto que desde entonces la democracia ha vencido al totalitarismo y la arbitrariedad y ha conquistado nuevos territorios en el mundo, no es menos cierto que se ha visto debilitada en los propios países en los que llevaba largamente implantada, dado que el desarrollo del capitalismo y su fuerza individualizadora a debilitado la capacidad de participación activa del ciudadano en la comunidad.

Todos estos conjuntos de problemas surgen en el seno de un proceso de mundialización que afecta al núcleo del desarrollo de la persona y de las comunidades y que, en sus diferentes aspectos (subdesarrollo, guerra, desarraigo), generan infelicidad. Por ello, el Informe propone una solución también global: un modelo de educación que, pivotando sobre unos pilares muy básicos, esté dirigida no sólo a la formación en contenidos, sino también al desarrollo personal y la convivencia del sujeto con los otros.

> «La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones» (Delors, 1996, pp:10).

**Los cuatro pilares de la educación**

El Informe Delors propone cuatro tipos de aprendizajes o pilares fundamentales de la educación:

1. Aprender a conocer

Se trata de aprender a comprender el las múltiples facetas del propio entorno. Un aprendizaje que despierte en el sujeto la curiosidad intelectual, estimule su sentido crítico y le permita descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.

2. Aprender a hacer

Se trata de aprender a poner en práctica los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, adaptarlos al futuro mercado del trabajo

3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Consiste en el aprendizaje del otro en el respeto a sus dimensiones idiosincrásica, social, étnica, cultural, religiosa, económica, etc., así como en el aprendizaje de la resolución pacífica de los conflictos con él. Al egocentrismo natural del ser humano, que tiende a valorar en exceso sus propias cualidades y las del grupo de pertenencia frente y contra los demás y los otros grupos se suma el individualismo y la competencia con los otros del capitalismo dominante, con el resultado de una

autoafirmación propia en el rechazo y el conflicto con el otro o los otros. El Informe Delors propone el desarrollo de este tipo de aprendizaje a través de dos niveles:

i) El descubrimiento del otro

Se trata de aprender la diversidad de la especie humana y la una toma de conciencia de las semejanzas y diferencias, así como la interdependencia, entre todos los seres humanos. Ahora bien, el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo. Hay por ello una interdependencia entre el yo y el otro en la que autoconocimiento y empatía son indisociables.

ii) La participación en proyectos comunes

El trabajo mancomunado en proyectos motivadores permite superar los hábitos individuales y de competencia, disminuye y a hasta hace desaparecer las diferencias y los conflictos entre los individuos, generando modos de identificación comunitarios.

4. Aprender a ser

Se trata de adquirir un pensamiento autónomo y crítico con capacidad de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismo qué se debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida. O en otros términos, aprender puntos de referencia intelectuales permanentes que permitan al sujeto comprender el mundo que le rodea y comportarse responsable y justamente.

**La educación emocional**

De este modo el Informe Delors introduce dos nuevas dimensiones en la enseñanza que tradicionalmente no han sido atendidas: el aprender a convivir y el aprender a ser. Este punto es reconocido abiertamente:

> «Mas, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras» (Delors, 1996, pp:91-92).

La importancia de reconocer e implantar estas dimensiones es básica:

> «Pues bien, la comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y practico» (Delors, 1996, pp:91-92).

Pues bien, estas dos nuevas dimensiones educativas están estrechamente vinculadas a la Inteligencia emocional. En efecto, las relaciones que uno establece con los otros y consigo mismo lo hace desde sus diferentes emociones. La relación de respeto y de resolución pacífica de los conflictos con el otro sólo es posible desde la comprensión de las emociones de ese otro —empatía— y esto, a su vez, requiere de una toma de consciencia, conocimiento y regulación de las propias emociones. Aprender a convivir y aprender a ser pasa inexorablemente por el desarrollo de la Inteligencia emocional. El Informe Delors sienta implícitamente las bases para una educación emocional de la humanidad.

**Educación vs. concepto y conducta**

Podríamos hablar de una doble dimensionalidad desde la cual hoy en día los miembros adultos de las sociedades occidentales abordan los problemas de infelicidad y malestar personal derivados del conflicto e incluso violencia en sus relaciones —familiares, laborales, vecinales, etc.— con los demás: una dimensión espiritual o conceptual y otra psicológica o conductual.

Una forma de intentar corregir el malestar emocional y los pensamientos negativos asociados a él es reflexionar conscientemente acerca de las causas de las emociones sentidas, comprender tales emociones e intentar regularlas mediante cursos de acción diseñados.

Otra forma distinta consiste en la actuación psicológica sobre la persona, que intentaría cambiar la respuesta fisiológica del organismo frente a las situaciones que generan tales estados de malestar.

Sin embargo, la corrección emocional unilateral y sobre personas ya adultas supone un gran esfuerzo personal una gran ineficiencia de fuerzas. La combinación de ambas dimensiones durante la formación personal del individuo parece constituirse

en un modo ideal para afrontar los problemas vinculados a las emociones. En esto precisamente consistiría la educación emocional: en la toma de consciencia, reflexión y regulación emocional enfrentándose directamente a experiencias conflictivas a través de las que adaptar respuestas fisiológicas. El esquema 1 muestra este modelo:

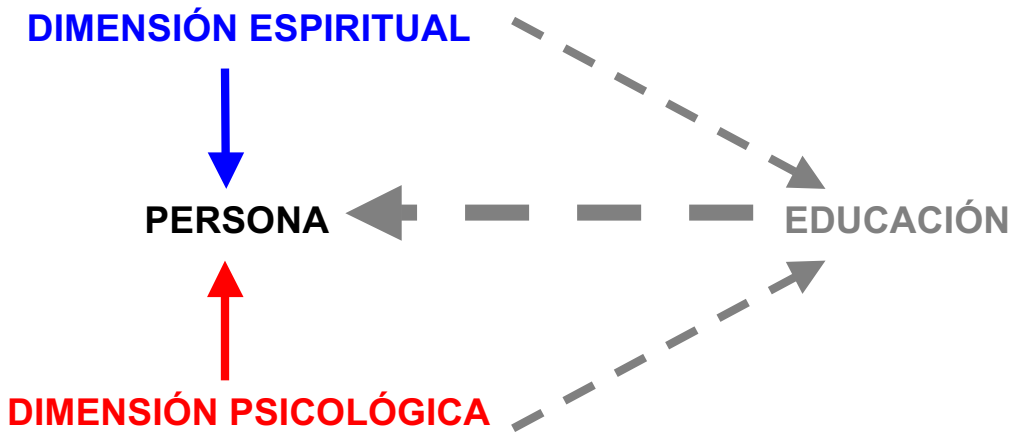



*Figura 1: Modelo de formación emocional de la persona*

**La Filosofía como marco para la educación emocional: Filosofía para niños y *community of inquiry***

Pues bien, la tesis que quiero defender es que la Filosofía tiene una posición privilegiada para la enseñanza-aprendizaje de competencias emocionales a partir de la metodología y la noción de *community of inquiry* utilizada por la Filosofía para niños y a partir del hecho de que la Filosofía ha abordado tradicionalmente la reflexión acerca de las emociones humanas.

El origen de esta metodología se remonta al filósofo y matemático alemán de comienzos del siglo XX Leonard Nelson. En la década de 1920 Nelson planteó un método socrático de enseñanza universitaria de Filosofía conocido como "diálogo neo-socrático" (Arnaiz, 2007). El objetivo de Nelson era enseñar a filosofar a través de una didáctica no dogmática que privilegiase el descubrimiento personal de los alumnos. Su propuesta pivotaba sobre dos ejes fundamentales desarrollados en el terreno de la filosofía. El primero de ellos no era otro que el imperativo pedagógico desarrollado por Kant (2013) en las primeras páginas de su *Pedagogía*, un

imperativo según el cual al alumno se le debe ensañar a filosofar y, en ningún caso, filosofía, dado el carácter intrínsecamente práctico de este saber[1].

El segundo eje lo constituiría el método socrático de investigación filosófica. Este método se remonta a la figura de Sócrates histórico-platónico que aparece en los diálogos tempranos de Platón correspondientes a su primera etapa de pensamiento y en los que, en cualquier caso, se adolecía de la fundamentación metafísica que el filósofo ateniense le asignaría posteriormente. Es el método que aparece en el *Menón*, y que puede ser analizado desde él, al tratarse de un texto de transición que culmina la primera etapa filosófica de Platón (1999).

Así lo ha sabido ver Serafín Vegas González en su Introducción al diálogo platónico[2]. Vegas González señala los cuatro elementos o supuestos operativos constituyentes del método de investigación filosófica que Sócrates utiliza en el Menón. El primero de ellos consiste en la convicción, reflejada en la forma dialogada del texto, de que la filosofía consiste en ejercicio investigador realizado comunitariamente, con el objeto de alcanzar un acuerdo racional conforme con todas las partes. El acuerdo emergente de la investigación consiste en que todos los participantes lleguen a ser *homologuemenoi*, es decir, hablantes del mismo modo.

El segundo supuesto operativo consiste en la conexión existente entre lenguaje y verdad. El *homologuein* es un resultado que hace aflorar un decir correctamente —un discurso con coherencia lógica—, y éste queda identificado con un decir eidéticamente, con un discurso que muestra el *eidos*, la *ousia* de lo que trata la

[1] Tradicionalmente ha habido una distinción entre la Filosofía y las diversas disciplinas científicas basadas en el hecho del disenso y falta de acuerdo generalizado entre los miembros de la comunidad filosófica y el resto de cuerpos disciplinares. Este disenso es tan radical, que alcanza incluso a la propia definición de lo que es la Filosofía. Ahora bien, esta falta de acuerdo ha estado siempre referida a un nivel teórico. Porque en realidad hay una definición básica referida a un nivel práctico que potencialmente puede ser compartido por todos los filósofos. Se trataría así no tanto de una definición de la Filosofía, sino de la *actividad de filosofar*.
Según el filósofo Karl Popper (*La responsabilidad de vivir*, Paidós, Barcelona, 1995, pp. 141-142) las escuelas existentes en los pueblos primitivos tenían como una de sus tareas esenciales conservar y difundir la doctrina del fundador de la escuela. Cualquier intento de modificación de la misma por parte de alguno de sus miembros conllevaba su expulsión y clasificación como hereje. Sin embargo, en el siglo VII a. C surgió en la costa occidental de Asia menor una escuela que rompió por primera vez este esquema. Se trató de la Escuela Jónica iniciada por Tales de Mileto que dio origen a la tradición de la Filosofía occidental. Lo novedoso de este otro tipo de escuela consistió en que los discípulos intentaban abiertamente mejorar la doctrina del maestro, lo cual suponía el mandato del maestro a los discípulos de asimilar su doctrina y adoptar frente a ella una *actitud crítica*.
Pues bien, podríamos concluir que la Filosofía, o mejor dicho, filosofar consiste esencialmente en dicha *actitud crítica*. Podría, sin embargo, pensarse que esta actitud crítica es compartida, en realidad, con el resto de disciplinas científicas contemporáneas y que, por tanto, no supondría nada específico de la Filosofía. Habría que decir, sin embargo, que sólo en el ámbito de la Filosofía la actitud crítica se erige en sistema metodológico. Cualquier disciplina científica que quiera seguir persistiendo exige a sus miembros su adhesión a un sistema doctrinal fundamental denominado paradigma que debe ser conservado durante un periodo de tiempo más o menos prolongado para permitir la continuidad investigadora, a pesar de lo cual entrará en crisis y será sustituido por otro nuevo (Vid. Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE, 2001).

[2] PLATÓN, *Menón*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.

conversación filosófica, y que no es nada distinto de un decir con verdad. Ahora bien, esta conexión entre el decir eidéticamente y el decir con verdad no se apoya en fundamentación metafísica alguna. Ésta no aparecerá hasta los diálogos intermedios. La conexión se basa en la idea defendía por Sócrates-Platón de que la verdad consiste en el cumplimiento de la investigación intersubjetiva, comunitaria, siendo ésta necesaria mientras no se alcance aquélla, la cual queda identificada, por tanto, con el *acuerdo racional intersubjetivo*.

Los dos últimos supuestos operativos lo constituyen la ignorancia y la ironía socrática, ironía que consiste precisamente en hacerse el ignorante. Estos últimos supuestos se ajustan perfectamente al esquema conceptual que se desprende de los anteriores: la búsqueda de la verdad, es decir, del acuerdo racional intersubjetivo en la investigación filosófica de algo tiene como condición necesaria la asunción por parte de los interlocutores —en primer lugar por parte de Sócrates, de ahí la ironía— de su propia ignorancia sobre ese algo. Sólo a partir de la eliminación de los prejuicios y del reconocimiento de la ignorancia pueden los interlocutores emprender conjuntamente una investigación dirigida a alcanzar la verdad.

A estos cuatro supuestos operativos que constituyen la base del método socrático de investigación filosófica, habría que añadir un procedimiento metodológico propedéutico que es consustancial a él, al que Vegas González denomina «método elénctico». Se trata del procedimiento preliminar utilizado por Sócrates consistente en decir un discurso contrario, en contra-decir —*elenchos*— a sus interlocutores para poner de manifiesto la inconsistencia de lo que dicen y creen acerca del objeto de investigación filosófica. Mediante esta mostración socrática de la inconsistencia del discurso y de las creencias de sus interlocutores, éstos se descubrirían incapaces de expresar el *eidos* del objeto bajo investigación, cayendo así en una perplejidad —*aporia*—, y viéndose forzados a reconocer su propia ignorancia. Ignorancia ésta, que sentaría las bases para la investigación comunitaria encaminada a la búsqueda de verdadero *eidos*, que emerge en el acuerdo racional intersubjetivo.

Pero, más allá de éste procedimiento propedéutico, lo importante del método socrático aquí son las consecuencias que tiene para la metodología didáctica de Leonad Nelson: el método socrático de investigación se le revela al filósofo y matemático alemán como un método filosófico ideal para cumplir con el imperativo

didáctico kantiano de no enseñar a los alumnos filosofía —cosa totalmente imposible—, sino de enseñarles *a filosofar*. Y esto por varias razones: se trata de un método comunitario, intersubjetivo, en el que participa igualmente el maestro y el alumno; un método que busca la coherencia lógica del discurso de los interlocutores, coherencia en la que, se supone, reside la verdad; un método que, inicialmente, reconoce la ignorancia del maestro y que conduce al alumno a descubrir la suya propia para destruir sus prejuicios y participar activamente en la búsqueda filosófica emprendida conjuntamente con el maestro. En definitiva, se trata de un método que privilegia el descubrimiento personal de los alumnos, siendo así, un método eminentemente *práctico*, *experiencial*, de *interrelación presencial maestro-alumno-alumno*.

Leonard Nelson llevó esta didáctica filosófica a sus clases universitarias. Pero habría que esperar hasta los años 70 del siglo XX para que esta metodología de enseñanza aterrizara en la educación secundaria y, posteriormente, en la educación primaria. De ello se hizo cargo el filósofo norteamericano Mathew Lipman. Lipman escribió una serie de novelas protagonizadas por jóvenes que, en el diálogo con sus compañeros, padres y profesores discurrían sobre temas filosóficos apegados a sus vidas cotidianas, sin citar ni doctrinas filosóficas ni filósofo alguno. Para Lipman, la filosofía debía construirse en clase, de forma comunitaria, mediante un diálogo cooperativo entre los propios alumnos —que formarían una *community of inquiry* o comunidad de indagación— en torno a las cuestiones surgidas en la lectura pública de las novelas diseñadas a tal efecto. Durante las siguientes décadas Lipman diseño un currículo de filosofía para las distintas etapas de la educación obligatoria, e incluso postobligatoria, elaborando para ello toda una serie de novelas filosóficas dialogadas que constituirían lo que se ha venido a llamar como programa de Filosofía para Niños. Pero además estableció un modelo de formación del profesorado para éste nuevo currículo y toda una red internacional de asociaciones y revistas para difundir el proyecto.

Durante los años noventa surgió, en el mundo anglosajón y en otras partes de Europa, una nueva modalidad del programa de Filosofía para Niños, que fue conocida como Filosofía con Niños. Ésta variación del modelo lipmaniano otorgaba una mayor libertad al profesor para utilizar otras fuentes distintas a las novelas de

Lipman —otro tipo de lecturas, juegos, dibujos, objetos artísticos, etc.— encaminadas a desencadenar el diálogo filosófico entre los alumnos.

Pues bien, a partir de la formación de *communities of inquiry* y del uso de la metodología vivencial y socio-constructivista del conocimiento de la Filosofía para niños, la Filosofía está en condiciones de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias emocionales a lo largo y ancho de todo el sistema educativo desde sus propios contenidos curriculares y académicos y desde otra eventual materia específica de educación emocional.

**Referencias**


Moriyón, G. (2011), Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER, 2,* 15-40.

Arnaiz, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & Philosophy, 3(5).*

Arnaiz, G. (2007) El giro práctico de la filosofía. *Diálogo filosófico, 60,* 170-206.

Delors, J. (ed.) (1996) *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Popper, K. (1995). *La responsabilidad de vivir*. Barcelona: Paidós.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: *Ediciones de la* Torre.

Lipman, M., Sharp, A.M. & Ocanyan, F. (1980). *La filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Kuhn, T.S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE.

Kant, I. (2013). Pedagogía, Madrid, Akal.

Platón (1999). *Menón*, Madrid: Biblioteca Nueva.

# EDUCACIÓN EN VALORES Y CONVIVENCIA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

# EDUCATION IN VALUES AND COEXISTENCE IN THE THIRD CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Alba Martínez Martínez, Eva Ortiz Cermeño

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Este trabajo estudia el tratamiento de la educación intercultural, especialmente la convivencia y la educación en valores en la escuela. Dada la necesidad de fomentar el respeto, la tolerancia y la paz, el estudio se centra en Educación Primaria, concretamente en tercer ciclo, quinto curso. Se trabaja sobre el Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural a partir de los libros de texto de las editoriales Santillana y Edelvives y sobre el tema: "*Población y Economía*". Los objetivos del trabajo se centran en comprobar la adecuación de los contenidos relacionados con la educación intercultural, la educación en valores y las normas de convivencia en relación al currículo de la Región de Murcia, Decreto 286/2007 de 7 de septiembre y en establecer las diferencias y semejanzas que se encuentren entre ambas editoriales. Se ha llevado a cabo una metodología cualitativa, descriptiva e inductiva basada en el análisis documental.

En conclusión los resultados obtenidos muestran que el tratamiento de la interculturalidad en los libros de texto analizados es limitada.

**Palabras clave**

Educación intercultural; normas de convivencia; educación en valores; Educación Primaria; Conocimiento del medio, Natural, Social y Cultural.

**Abstract**

In this project, we are going to study the intercultural aspects, especially the education in values and the coexistence rules. The field we have investigated is the science knowledge witch text books of different publishing companies as Santillana and Edelvives. The study is entered in the third cycle of Primary Education, concretely in the fifth stage; and it deals witch the topic “Population and Economy”. The main objectives of the investigation are concentrated in checking the right adaptation of the contents in relation connection with the curriculum of the “Region de Murcia”. In addition, we want to establish the similarities and the differences between both publishing companies.

It has been carried out a qualitative, descriptive and inductive methodology based on a documentary analysis. The results we have obtained show us that the intercultural treatment in the text books we have analysed is not enough.

**Key Word**

Intercultural Education, Coexistence rules; Education in Values; Primary Education and the science knowledge.

**Introducción**

Se ha realizado este estudio para conocer si desde el área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural se potencia el tratamiento de la Educación Intercultural, concretamente, la educación en valores y las normas de convivencia a través del estudio de las editoriales Santillana y Edelvives. La escuela debe fomentar la educación en valores y las normas de convivencia solventando las desigualdades que se viven hoy en día en nuestra sociedad, debido a la pluralidad social y cultural establecida. En la Educación Primaria, dentro del área del Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural, se trabajan contenidos relacionados con el conocimiento de la sociedad, lo que requiere la aproximación a la realidad. Por ello, esta área, está destinada a trabajar contenidos actitudinales, configurando tres ejes: la personalización, la socialización y la seguridad e higiene. (Mendía y Flores, 2003).

En poco tiempo, diversas familias de origen extranjero han decidido establecerse en el país con sus familias, lo que ha provocado la intensificación de la diversidad existente en las aulas. Por tanto, se tiene que progresar en la construcción de una sociedad intercultural donde las diferentes personas, culturas, etnias, etc.; puedan entrar y progresar intercambiando ideas, valores y costumbres para así poder desenvolverse en un marco de convivencia basado en los valores que todos comparten. Este es el gran reto de todas las sociedades contemporáneas (Sáez, 2001).

El sistema educativo de nuestro país está llevando a cabo la educación intercultural, especialmente la Región de Murcia, en el Decreto 286/2007de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de dicha Región. En este Decreto se reflejan una serie de objetivos que trabajan la educación intercultural y que el alumnado debe adquirir al final de la etapa de Educación Primaria (p. 26389) estos son:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social, así como adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos.
- Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos sexistas y a los prejuicios de cualquier tipo.

En el mismo decreto, se menciona que de acuerdo con el proyecto educativo del centro que se potenciará la educación en valores, con especial referencia a la educación en la convivencia escolar, familiar y social (p. 26390).

De la misma forma, el objetivo de la convivencia, tal y como plantea Valls (2002) se basa en generar una educación intercultural planteada en términos de comunidad de aprendizaje, de tal manera que negocie, reconstruya y gestione eficazmente las diferentes actuaciones escolares siendo la escuela un espacio positivo de encuentro y convivencia intercultural llevándose a cabo de forma compartida y comunitaria.

Por tanto, la convivencia no es algo ajeno al conflicto, sino que el conflicto es intrínseco a ella. Los conflictos escolares son permanentes en la vida escolar y siempre necesarios para el desarrollo y crecimiento personal y colectivo de los alumnos, los docentes e incluso del propio contexto educativo (Irvine, 2003). Precisamente por eso nos dice el profesor Martínez (2000, p.39) "que educar en valores es suscitar condiciones para formarse como persona". En consecuencia, siguiendo con el mismo decreto, nombrado anteriormente, en el Anexo I, (p. 26393) se expone que:

> *"Se va a impulsar en la etapa de Educación Primaria la adquisición de valores que deben estar siempre presentes en el aprendizaje del alumnado y que así aparecen expresados en los objetivos de área. Entre ellos merecen especial atención el crear un espíritu tolerante y solidario sobre la base de valores y derechos universales compartidos y el desarrollar actitudes que nos permitan convivir armónicamente en una sociedad intercultural".*

Como expresa Rego (2009), las escuelas actuales serán inclusivas e interculturales, aceptando y enriqueciendo con la interculturalidad la convivencia escolar. En la misma línea, Popper (1981), Romay, (2002) y Escámez (2003) afirman que en las sociedades abiertas, la ciudadanía y la convivencia son ejes fundamentes para la educación, representando una educación de responsabilidad con sentido democrático. Hoy estamos en situación de alegar que la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a todas las personas hacer crecer su humanidad, porque una sociedad civil es anhelada, si sus partes promueven y gestionan valores, propiciando actitudes de cooperación entre personas (Vázquez, 2001).

## Metodología

Con este estudio se pretende analizar la enseñanza de la educación intercultural, la convivencia y la educación en valores, en el tema "población y economía" a través

del área de conocimiento del medio natural, social y cultural en Educación Primaria, concretamente en el tercer ciclo y en quinto curso. A continuación se exponen los objetivos de la investigación.

*Objetivos*

Con el presente trabajo se procuran extraer los objetivos y contenidos propuestos en el currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia esenciales en tercer ciclo y evaluar si los libros de texto de conocimiento del medio natural, social y cultural desarrollan contenidos interculturales afines a la convivencia y a la educación en valores.

*Problemas de la investigación*

Se puede observar en los estudios realizados anteriormente, por ejemplo en la tesis de Álvaro (2011), y en la de fuentes (2010), la escasez de investigaciones sobre cómo se transmite la educación intercultural, especialmente la educación en valores y la convivencia dentro del área de conocimiento del medio, social y cultural en la comparación de editoriales, por ello se formulan los siguientes interrogantes que se plantean en este trabajo:

- ¿Existen objetivos y contenidos mínimos sobre la educación intercultural, la educación en valores y las normas de convivencia, en la enseñanza del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en tercer ciclo de Educación Primaria?
- ¿Los libros de texto de conocimiento del medio natural, social y cultural, de las diferentes editoriales Santillana y edelvives desarrollan contenidos interculturales afines a la educación en valores y las normas de convivencia?

*Diseño de la investigación*

Para llevar a cabo este trabajo se debe llevar a cabo un estudio exhaustivo de los contenidos propuestos por ambas editoriales, inspeccionando su relación con el currículo de la Región de Murcia y observando si es tratada la educación intercultural, en base a la educación en valores y las normas de convivencia. De igual modo, se estudian y analizan actividades e imágenes observando semejanzas y diferencias entre editoriales y figurando si en ellas, se reflejan contenidos afines a la educación intercultural. En definitiva, la educación en valores y las normas de

convivencia. El análisis es efectuado, por medio de tablas comparativas que muestran claramente el estudio. El análisis realizado en este estudio es cualitativo, descriptivo e inductivo y se basa en la observación. Tiene como fin matizar la adecuación de los contenidos, fotografías, imágenes y actividades que desde cada una de las editoriales, Santillana y Edelvives, se plantean.

## Resultados

En la tabla 1, se recogen numerosas diferencias divididas en grupos que permiten un análisis explicito y detallado.

*Tabla 1. Diferencias generales encontradas entre las editoriales*

| **DIFERENCIAS** | |
|---|---|
| **EDELVIVES** | **SANTILLANA** |
| El principio del tema hace referencia a la interculturalidad, en concreto a la convivencia y respeto hacía los inmigrantes. Además se incluye una serie de cuestiones para reflexionar sobre las causas de emigración. | Al comienzo del temario facilita al alumno un pequeño índice de los puntos sobre los que va a tratar el tema. |
| En el punto de la población, donde se explica la densidad de población, se añade también una pequeña definición de censo y padrón. | No hace mención de la definición de censo y padrón. |
| Desarrolla el tema completo con definiciones generales. | Desarrolla el tema, explicando y definiendo la situación española. |
| Dentro del sector primario incluye la agricultura, ganadería, pesca, silvicultura y minería. | En el sector primario, no incluye la silvicultura, solo ganadería, agricultura, pesca y minería. |
| En el sector secundario, se incluye la artesanía, la industria y la construcción. | En el sector secundario, solo incluye las actividades industriales y la construcción. |
| No menciona medidas de seguridad. | Menciona la seguridad del trabajo, las medidas que hay que tomar para una buena seguridad. |
| No hace referencia a la población y el trabajo en Murcia. | Un punto del tema trata la población y el trabajo en la región de Murcia. También se incluyen actividades sobre dicho punto. Por ejemplo, explicar el crecimiento de la población de la Región de Murcia. |
| No trata el desarrollo sostenible. | Al final del tema se hace una pequeña mención sobre el desarrollo sostenible. |
| A mitad del tema incluye otro texto y actividades relacionadas con la educación intercultural, y la educación en valores. El tema se denomina “integración” y las actividades están basadas en la transmisión de | No se menciona en todo el tema la educación intercultural, tampoco la educación en valores y las normas de convivencia. |

| | |
|---|---|
| valores, como la empatía. | |
| En un punto del tema se hace referencia al uso de las Tecnologías de la información y comunicación explicando como se inserta un gráfico en Word. | No hay evidencias del uso de las Tecnologías de la información y comunicación. |

En la tabla 1, se analizan las diferencias que se encuentran entre los aspectos más generales de los temas. Se puede observar más claramente aquí, el hincapié que hace la editorial Edelvives para trabajar la educación intercultural, fomentando la educación en valores, por medio de actividades de reflexión de textos o simplemente en su lectura, y por otro lado, la ausencia de ésta en la Editorial Santillana. También, se puede observar que la editorial Edelvives desarrolla más contenidos que la editorial Santillana, en relación a la educación intercultural, como por ejemplo, el respeto por los inmigrantes, un valor importante en este estudio. A continuación en la tabla 2 se muestran las semejanzas encontradas en las imágenes analizadas en las editoriales Santillana y Edelvives.

*Tabla 2. Semejanzas entre imágenes por temas*

| | |
|---|---|
| **EDELVIVES** | **SANTILLANA** |
| En ambas editoriales las imágenes son referidas a las actividades expuestas y los contenidos desarrollados. | |
| En ambas editoriales, las imágenes muestran la diversidad cultural y de razas**.** | |

En la tabla 2, aparecen las semejanzas encontradas en las imágenes e ilustraciones expuestas en ambas editoriales. Al realizar el estudio se puede observar que no hay diferencias entre éstas, cada editorial expone sus imágenes en el tema; pero todas son válidas; siempre y cuando respeten los contenidos incluidos en el currículo. También, en ambas editoriales, se incluyen preguntas al pie de algunas ilustraciones como forma de invitar a los alumnos a reflexionar y aprender más detenidamente a partir de ellas. Las ilustraciones contribuyen al proceso efectivo del aprendizaje al incluir “llamadas” que orientan la observación de los alumnos y señalan los puntos de interés. Además existen unas pequeñas diferencias entre las actividades que se exponen a continuación en la tabla 3.

*Tabla 3. Diferencias entre actividades*

| DIFERENCIAS | |
|---|---|
| **EDELVIVES** | **SANTILLANA** |
| Se presentan actividades que trabajan la interculturalidad; en concreto la educación en valores y la convivencia. Por ejemplo, ponerse en el lugar de un compañero inmigrante que llega a un país desconocido. | No existen actividades que trabajen la educación intercultural. |
| Las actividades son generales de la comprensión del tema, no hacen referencia a España. Por ejemplo, establecer las diferencias entre sector primario, sector secundario y sector terciario. | La mayoría de las actividades hacen referencia a características de nuestro país. Por ejemplo, explicar las razones del crecimiento de la población española en los últimos años. |
| Se proponen actividades con el uso de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, insertar gráficos en Word. | Las actividades no trabajan las Tecnologías de la información y la comunicación. |
| No se evidencian actividades sobre el desarrollo sostenible. | Incluye actividades para trabajar el desarrollo sostenible. Por ejemplo, expresar una acción para conseguir un desarrollo sostenible. |

La tabla 3, muestra las diferencias encontradas entre las actividades de ambas editoriales, Edelvives y Santillana. Como se puede observar existe una gran diferencia, en relación al tema objeto de estudio. En la editorial Edelvives se presentan actividades que trabajan contenidos relacionados con la educación intercultural, especialmente con la educación en valores y la convivencia; además son actividades que ayudan al niño a vivir en una sociedad multicultural, donde desarrollan valores como la empatía, la solidaridad, etc. Sin embargo, en la editorial Santillana no se hace mención de dichos contenidos, por lo que no sigue algunas características nombradas en el Real Decreto de la Región de Murcia 286/2007 de 7 de septiembre. Es una característica fundamental, y además, son objetivos de etapa que se deben cumplir. Por lo tanto, deberían de ser trabajados por todas las editoriales.

## Discusión y conclusiones

Después de analizar el Decreto 286/2007 del 7 de septiembre, que regula el currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia y supervisar el libro de texto,

de las dos editoriales estudiadas, Santillana y Edelvives, se puede reconocer que la enseñanza sobre la educación en valores y las normas de convivencia están reguladas tanto en el currículo como en los contenidos de los libros de texto analizados, dentro de la asignatura de Conocimiento Del Medio, Natural, Social y Cultural. En el currículo se establece los contenidos y objetivos mínimos que una vez finalizado el ciclo al que se hace referencia, debe tener adquirido el alumnado. Estos contenidos son perseguidos por las editoriales como preceptor en el desarrollo de las unidades didácticas que contienen los libros de texto que los estudiantes utilizan como referente en su estudio.

Tras la revisión de los libros de texto de las diferentes editoriales, Santillana y Edelvives se concluye que son pocos los temas que desarrollan contenidos interculturales afines a la educación en valores y las normas de convivencia. En este análisis, se comprueba que es solamente un tema, "población y trabajo" el que abarca contenidos de este tipo. Además aunque la editorial Santillana remarque como contenido la educación en valores y las normas de convivencia, en su desarrollo no lo tiene en cuanta, ya que no propone ninguna actividad ni presenta ningún apartado que lo identifique. En cambio la editorial Edelvives si recalca y alude a estos contenidos, proponiendo varios apartados que los relacionan. Como por ejemplo, el apartado incluido en todos los temas que abarca el libro; *"valoro mi mundo".* En él, se desarrollan contenidos afines a la educación intercultural. Por ejemplo, se propician valores de igualdad y empatía.

**Referencias**

Álvaro, M. (2011). Análisis y evaluación crítica de material curricular utilizado en el área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural: libros de texto e interculturalidad. Universidad de Valladolid: Tesis doctoral inédita.

Escámez, J. (2003). *Los valores y la educación en España*: 1975-2001. En

Ortega, P. (Ed.) Teoría de la educación, ayer y hoy, (205-237). Coruña: Netbiblo.

Decreto 286/2007. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 12 de septiembre de 2007.

Fuentes, M. (2010). *Conocimiento escolar y libros de texto: una perspectiva intercultural.* Madrid: UNED. Universidad Nacional de educación a distancia: Tesis doctoral.

Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.

Martínez, M. (2000). *Construcción de valores y proceso educativo*. En Santos Rego, M. (Ed.) A pedagogía dos valores en Galicia. Santiago de Compostela. ICE da USC. (39-69). Barcelona: Graó.

Mendia, R. y Flores, R. (2003). *Aprendiendo a convivir*. Guía para mediadores. Bilbao: Edex.

Popper, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.

Romay Becaría, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago: Fundación Caixa Galicia.

Santos Rego, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social*. El progreso de la equidad y la calidad. Barcelona: Octaedro.

Sáez, (2001). *La educación Intercultural*; Revista de fomento social (2001), pp. 535-554. universidad complutense.

Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. *Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Vázquez, G. (Ed.) (2001). *Educación y calidad de vida*. Madrid: Editorial Complutense.

# LOS RIESGOS DE INTERNET Y SU PRESENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN, UNA REVISIÓN ¿ES NECESARIA LA FORMACIÓN DOCENTE?

# INTERNET RISKS IN SCHOOL. A REVIEW, IS IT NECESSARY THE TRAINING FOR TEACHER?

José A. Casas Bolaños[1], Sergio Sánchez Fuentes[1], Mª Carmen Pegalajar Palomino[1], Lidia Álvaro Alvárez[2]

*([1]Universidad Católica San Antonio de Murcia, [2]Universidad de Sevilla)*

**Resumen**

En los últimos años, los avances tecnológicos han modificado el escenario de relaciones que se producen en los centros educativos. Las Redes sociales son nuevas protagonistas de estas relaciones, y han propiciado nuevos entornos de relación que combinan entornos virtuales y reales, de las que el profesorado está siendo excluido, o posee poca capacidad de actuación. En esta revisión del estado de la literatura científica, se muestran algunos de los argumentos que muestran la necesaria formación y competencia del profesorado, para prevenir e intervenir en los nuevos contextos de convivencia de los centros educativos. Por último se ofrecen algunos consejos para familias y profesorado extraídos de los programas de mejora del clima escolar que pretenden atender a estas relaciones virtuales y reales que tienen lugar hoy día en los centros educativos.

**Palabras clave**

Redes Sociales; cyberbullying; adicción a Internet; intervención educativa.

**Abstract**

During the last few years, technological progress has changed the relationships in schools. Currently, social networks are the new protagonists and as a result there are

new real and virtual spaces which are excluding teachers. In this literature revision of the *state of the art*, we show some arguments about the requirements of teacher training in order to prevent and intervene in those new contexts in schools. Finally, we offer some advice for families and teachers based on improving school environments which deal with these types of relationships in schools.

**Keywords**

Social Networks; Cyberbullying; Internet addiction; education interaction.

## Introducción

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la vida de los seres humanos ha posibilitado un cambio al que Castells, (2012) califica como todo un nuevo orden social. La omnipresencia tecnológica en la sociedad ha modificado la realidad en la que vivimos hasta su base más fundamental, el proceso de socialización.

Las relaciones que se establecen en esta sociedad a la que nos referimos se sustentan en una comunicación e interacción social mediada por instrumentos electrónicos a la que se ha denominado *Comunicación mediada por Ordenador* (CMO), y que consiste en la manera que las personas se relacionan entre sí a través de un instrumento tecnológico y mediante una red de conexiones y protocolos (Moral Toranzo, 2009). Por tanto, se podría decir que la CMO cimienta las bases de una nueva socialización. En estrevisión, se realiza una descripción de los nuevos escenarios de relación, y el impacto en la escuela de las nuevas relaciones online con la necesidad de educar en el buen uso de las TIC.

Internet y todos los dispositivos que permiten su acceso están jugando un papel esencial en la vida de las personas (McAndrew & Jeong, 2012) y esto se debe fundamentalmente a que esta incorporación tecnológica se ha producido en la mayor parte de los ámbitos en los que se desenvuelven los seres humamos (Kim, 2011). La vida cotidiana muestra que acciones muy habituales y necesarias como: buscar información, comprar, comunicarse; y aspectos tan importantes como el ocio, las relaciones de pareja y, por supuesto, la economía y la educación hoy precisan de un elemento tecnológico para su normal desempeño (Cummings, Butler, & Kraut, 2002). De esta forma, se evidencia que los entornos virtuales se han convertido en un

espacio donde a través de la mediación de un dispositivo tecnológico se producen interacciones sociales con miembros de la familia, compañeros de trabajo o estudio, amigos, personas que comparten aficiones/actividades recreativas, intereses políticos o religiosos (Amichai-Hamburger & Hayat, 2011).

Otro aspecto destacado de esta generalización tecnológica se encuentra en la dimensión del uso y participación en entornos virtuales. Las últimas cifras sobre el uso de Internet en España señalan que el 70,8% de los españoles son usuarios habituales de Internet (ONTSI, 2012). Estas cifras son aún más significativas en cuanto a la generalización tecnológica cuando se comparan con las de años anteriores, ya que por ejemplo en el 2006 se hablaba de la existencia del 52,7% de usuarios, o en 2009 se mostraba que el 61,7% de la población utilizaba habitualmente Internet (ONTSI, 2012). Esta evolución demuestra la rápida difusión y asimilación que el uso de las TICs y de Internet está teniendo en la sociedad contemporánea (Kim, 2011). Pero si bien esto es cierto en el mundo de los adultos, en la vida de las nuevas generaciones está sucediendo a un nivel y dimensión aún mucho mayor (Amichai-Hamburger & Barak, 2009). No sólo por las cifras de uso que son significativamente mayores, por ejemplo en nuestro país en edades inferiores a los veinticuatro años el 97,2% de la población es usuario habitual de Internet (ONTSI, 2012), sino que, es trascendental poder entender la importancia que el uso de las TICs e Internet tiene para los jóvenes (Engelberg & Sjöberg, 2004).

Mientras que los adultos tienen que aprender nuevas maneras de llevar a cabo tareas habituales como, por ejemplo, una videoconferencia en *Skype* en lugar de una llamada telefónica, o enviar un correo electrónico en lugar de una carta postal o fax, para los adolescentes y jóvenes, la Red es la forma “natural” de hacer las cosas (Oblinger & Oblinger, 2005). Para estas personas, que nacieron en un mundo envuelto en la dinámica de uso habitual de Internet, es una parte intrínseca e innata de la vida, puesto que la mayor parte de su vida ya la han vivido *online* (Leung, 2004). La mayor parte de los adolescentes y jóvenes han crecido al mismo tiempo que los avances tecnológicos, por este motivo se califican como *digital natives* o nativos digitales (Prensky, 2005), ya que, como indican algunos estudios, la mayoría de sus interacciones sociales, procesos de aprendizaje y las actividades de ocio, precisan del uso de dispositivos digitales o se realizan en espacios virtuales (Mok, Wellman, & Carrasco, 2010).

Diversas investigaciones muestran que como consecuencia de esta generalización e importancia de los entornos virtuales para estos nativos digitales, el inicio en el uso de Internet y las TICs se está produciendo de manera más prematura que hace cinco años cuando el inicio era habitual a partir de los nueve o diez años (Davis, 2012). En Europa, las cifras muestran que el 38% de usuarios en los primeros ciclos de la educación primaria y el 77% en el final de la primaria y principio de la etapa secundaria (Livingstone, 2012). Pero la edad de inicio no es en exclusividad la que ha experimentado modificaciones, el tiempo medio dedicado a Internet está aumentando rápidamente. Hace una década el tiempo invertido en el uso de Internet era de cuarenta y seis minutos diarios, y actualmente alcanza una media de cuatro horas sólo en los días laborables de la semana (Amichai-Hamburger, 2013) sin tener en cuenta la conexión permanente, las veinticuatro horas del día que permiten los teléfonos móviles con conexión a Internet.

Toda esta evolución y revolución social no ha pasado desapercibida para la investigación científica, especialmente para el campo de la psicología evolutiva y de la educación, que está abordando entre otros, las características de estos entornos virtuales y cómo las personas hacen uso de ellos. Nadkarni & Hofmann (2012) han realizado una revisión sistemática de la literatura científica existente sobre las características más estudiadas de los entornos virtuales, y de forma especial de los entornos de redes sociales virtuales. Han hallado casi dos centenares de estudios que abarcan diferentes aspectos tanto de los propios entornos virtuales, como de las personas que hacen uso de ellos, con especial hincapié en los adolescentes y jóvenes.

De esta forma, la irrupción de la CMO y las Redes Sociales está propiciando la modificación del proceso de socialización y por tanto una nueva sociedad, la escuela, considerada como la entrada a la sociedad y la cultura en la que estamos inmersos, y no sólo un escenario en el que se produce la formación intelectual y profesional de las personas, está siendo participe de dicho proceso al igual que la familia. La misión de los centros educativos en la actualidad está orientada hacia la reevaluación constante para poder ayudar a las personas a desenvolverse en esta nueva sociedad que se ha descrito. Los agentes educativos implicados en ella, profesorado, familias e iguales, se enfrentan con este nuevo contexto social, desde sus propias capacidades, posibilidades y limitaciones, al que han de dar respuesta.

La realidad de los centros educativos nos muestra una situación donde, por un lado, se alberga a la totalidad de los jóvenes que han crecido al mismo tiempo que los avances tecnológicos, Prensky (2005). Y por el otro, que las personas que deben educar a estos nativos digitales presentan un claro desequilibrio en cuanto a sus competencias, habilidades y conocimientos tecnológicos. Esta desigualdad hace referencia a la denominada brecha digital generacional (Ferrés & Piscitelli, 2012), pero desde nuestra perspectiva las diferencias no quedan solo en habilidades, manejo y conocimientos sino que también se podría afirmar que son cognitivas (Marín & González-Piñal, 2011) es decir, en los conceptos que tenemos sobre lo que ocurre a nuestro alrededor a través de las TIC. Por ejemplo, el concepto de privacidad o de intimidad difiere entre los jóvenes y sus familias y profesores, puesto que pertenecer a una red social supone la difundir información en Internet que puede ser íntima o personal, algo que discrepa del concepto de privacidad de los adultos o de las personas menos acostumbradas a usar las Redes Sociales. Así, podemos observar como las diferencias que pueden existir conllevan a que la supervisión, el establecimiento de normas y la ayuda a la superación de problemas que brindaban los agentes educativos pueden no ser suficientes en este nuevo contexto social. El desconocimiento de problemas o de las consecuencias nocivas de nuestros hechos y comportamientos en la Red por parte de los adultos, impide la ayuda hacía los jóvenes, que son sus principales usuarios.

Diferentes investigaciones centradas en población escolar nos muestran consecuencias negativas derivadas del uso de Internet y las Redes Sociales (Beranuy, Chamarro, Graner, & Carbonell-Sánchez, 2009; Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Dinev, Hart, & Mullen, 2008; Echeburúa & De Corral, 2010; R. Ortega, Calmaestra, & Merchán, 2008). Se producen situaciones generadas o difundidas en el mundo virtual y que afectan de sobremanera al mundo real, o viceversa. Los problemas de privacidad o de control de la información, en las actuales redes es muy común difundir información personal e íntima sobre una persona, fotografías, intereses, fechas, posesiones, etcétera. Esta información se convierte en un problema cuando dicha información puede ser utilizada en contra de alguien para ponerlo en evidencia, coaccionarlo o chantajearle (Dinev et al., 2008). Otra circunstancia manifestada en la investigación con población escolar, es el establecimiento de un posible abuso o dependencia de estas tecnologías. Chicos y

chicas que pasan mucho tiempo frente a la pantalla, dejando de lado sus obligaciones y tiempo de ocio, que empiezan a mostrar síntomas de malestar cuando no están frente al ordenador o el móvil y que basan su relaciones con los demás en una interrelación tecnológica, (Echeburúa & De Corral, 2010). Otros problemas expuestos y que afectan a la convivencia real de los centros educativos y de las propias familias son: el ciberacoso o *Cyberbullying*, burlas, rumores, mensajes intimidantes, fotografías, videos de agresiones o montajes… que están relacionados con el *bullying*, acoso tradicional o cara a cara y que componen algunos de los hechos malintencionados que delimitan este fenómeno de agresión a través de las TICs, (Ortega et al., 2008).

Estás investigaciones nos muestran la importancia y necesidad de educar en el buen uso de las TIC y las Redes Sociales, así como conocer a cuales son las consecuencias de un inconsciente o mal uso. Los centros educativos, como referente social educativo, como escenario real de muchas de estas relaciones mediadas por los aparatos electrónicos y como reflejo claro de una sociedad donde las relaciones virtuales y directas, están estrechamente vinculadas, tanto que se pueden considerar como una sola forma de relación a la que se ha denominado *ciberconvivencia* (Ortega, Del Rey, & Sanchez, 2012) son los lugares donde se hace necesaria iniciar la intervención en pro una educación en el buen uso de Internet y las Redes Sociales.

Durante más de tres décadas la intervención educativa se ha centrado en la mejora del clima de centro y de la convivencia en los centros escolares (Black, Fedewa, & González, 2012). Se han realizado múltiples acciones, estrategias y programas desde muy diversas perspectivas destinados a la promoción de centros más seguros y eficientes (Kidger, Araya, Donovan, & Gunnell, 2012). Por este motivo si se desea realizar una intervención dirigida a los nuevos riesgos que han incorporado las TICs, es necesario revisar e incorporar las acciones, estrategias, y programas que han resultado efectivas ante un problema relativamente cercano como es el bullying y sus riesgos asociados (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010)

Las aportaciones que describen programas exitosos para reducir y prevenir riesgos (Olweus, 2012; Pearce, Cross, Monks, Waters, & Falconer, 2011; Ttofi & Farrington, 2011), han focalizando la atención y actuación hacia el funcionamiento y las relaciones de la comunidad escolar. Directrices (ver tabla 1), que han sido

propuestas como base de implementación para futuros programas o estrategias que contemplen las acciones contra los riesgos de los entornos virtuales (Eisner & Malti, 2012; Fox, Farrington, & Ttofi, 2012; Menesini, Nocentini, & Palladino, 2012; Perren et al., 2012; Salmivalli & Poskiparta, 2012; Spiel, Wagner, & Strohmeier, 2012).

*Tabla 1. Consejos para los docentes y las familias*

| **Los Consejos para el profesorado** | **Los Consejos para Familias** |
|---|---|
| Incluir entre los objetivos el conocimiento y dominio de las potencialidades de las TIC, Internet y las Redes Sociales. | Enseñar a los hijos a navegar por Internet como se enseñó a caminar por la calle: cuidado de no ser atropellado ni atropellar en Internet. |
| Crear espacios de dialogo y aplicación es fundamental para que la escuela se acerque al alumnado y no la sientan ajena a esta realidad. | Proteger a los hijos de elementos tóxicos en Internet, como les enseñaron a protegerse del frío y la lluvia y de los peligros de la calle. |
| Integrar en el proyecto de convivencia la ciberconvivencia porque las relaciones entre el alumnado continúan en las Redes Sociales. | Enseñar a los hijos a estar precavidos de las invitaciones y contactos de desconocidos en Internet no todos los amigos son amigos auténticos. |
| Adaptar los protocolos de detección y actuación a los problemas emergentes como el cyberbullyng. | No pierdas las llaves. Las llaves de las Redes Sociales son las contraseñas o claves. Enseña a tu hijo a usarlas, para estar seguro. |
| Solicitar asesoramiento cuando nuestras actuaciones no estén consiguiendo el efecto deseado | Ayuda a tu hijo o hija a que tome sus propias decisiones en la Red y no se deje llevar por lo que otros dicen o hacen. |

## Referencias


Amichai-Hamburger, Y. (2013). Youth internet and wellbeing. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 1–2. doi:10.1016/j.chb.2012.05.023

Amichai-Hamburger, Y., & Barak, A. (2009). Internet and well-being. In *Technology and Psychological Well-being*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511635373.003

Amichai-Hamburger, Y., & Hayat, Z. (2011). The impact of the Internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries. *Computers in Human Behavior*, *27*(1), 585–589. doi:10.1016/j.chb.2010.10.009

Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., & Carbonell-Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso del móvil. *Psicothema*, *21*(3), 480–485.

Black, W. W., Fedewa, A. L., & Gonzalez, K. A. (2012). Effects of "Safe School" Programs and Policies on the Social Climate for Sexual-Minority Youth: A Review of the Literature. *Journal of LGBT Youth*, *9*(4), 321–339. doi:10.1080/19361653.2012.714343

Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 580–587. doi:10.1016/j.chb.2012.11.015

Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope: social movements in the Internet age*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity.

Cummings, J. N., Butler, B., & Kraut, R. (2002). The quality of online social relationships. *Communications of the ACM*, *45*(7), 103–108.

Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, *35*(6), 1527–1536. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.013

Dinev, T., Hart, P., & Mullen, M. R. (2008). Internet privacy concerns and beliefs about government surveillance – An empirical investigation. *The Journal of Strategic Information Systems*, *17*(3), 214–233. doi:10.1016/j.jsis.2007.09.002

Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*, *22*(2), 91–96.

Eisner, M., & Malti, T. (2012). The future of research on evidence-based developmental violence prevention in Europe - Introduction to the focus section. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 166–175.

Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Internet Use, Social Skills, and Adjustment. *CyberPsychology & Behavior*, *7*(1), 41–47. doi:10.1089/109493104322820101

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, *19*(38), 75–81.

Fox, B. H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2012). Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 273–283.

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, *129*(5), 925–949. doi:10.1542/peds.2011-2248

Kim, S. (2011). The diffusion of the Internet: Trend and causes. *Social Science Research*, *40*(2), 602–613. doi:10.1016/j.ssresearch.2010.07.005

Leung, L. (2004). Net-Generation Attributes and Seductive Properties of the Internet as Predictors of Online Activities and Internet Addiction. *CyberPsychology & Behavior*, *7*(3), 333–348. doi:10.1089/1094931041291303

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, *38*(1), 9–24. doi:10.1080/03054985.2011.577938

Marín, I., & González-Piñal, R. (2011). Relaciones sociales en la sociedad de la información. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (6), 119–137.

McAndrew, F. T., & Jeong, H. S. (2012). Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use. *Computers in Human Behavior*, *28*(6), 2359–2365. doi:10.1016/j.chb.2012.07.007

Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 314–321.

Mok, D., Wellman, B., & Carrasco, J. (2010). Does Distance Matter in the Age of the Internet? *Urban Studies*, *47*(13), 2747–2783. doi:10.1177/0042098010377363

Moral Toranzo, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, *16*(32), 231–237. doi:10.3916/c32-2009-03-005

Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, *52*(3), 243–249. doi:10.1016/j.paid.2011.11.007

Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. Retrieved from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(5), 520–538. doi:10.1080/17405629.2012.682358

ONTSI. (2012). *La sociedad en red 2011, Informe Anual , edición 2012*. Madrid: Ministerio de Industria, Energia y Turismo: Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. Retrieved from http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/informe-anual-2011-edicion-2012

Ortega, R., Calmaestra, J., & Merchán, J. M. (2008). Cyberbullying [Cyberbullying]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(2), 183–192.

Ortega, R., Del Rey, R., & Sanchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.

Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., & Falconer, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *21*(1), 1–21.

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., … Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 283–293.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, *63*(4), 8–13.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 294–302.

Spiel, C., Wagner, P., & Strohmeier, D. (2012). Violence prevention in Austrian schools: Implementation and evaluation of a national strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 176–186.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, *39*(1), 38–47. doi:10.3102/0013189X09357622

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *3*(2), 63–73. doi:10.1108/17596591111132873

# IMPACTO DE UN PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FORMACIÓN INICIAL

# IMPACT OF A CONFLICT MANAGEMENT PROGRAM IN THE LEVEL OF SOCIAL SKILLS PERCEIVED BY SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN INITIAL TRAINING

Eva María Torrecilla Sánchez, María José Rodríguez Conde, Susana Olmos Migueláñez, Fernando Martínez Abad

*(Universidad de Salamanca)*

**Resumen**

Las relaciones personales implican una puesta en práctica de distintas habilidades sociales. Los docentes constituyen una de las profesiones con mayor nivel de interactividad personal de nuestra sociedad, lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de implementarlas y desarrollar mediante actividades de formación específicas. El presente estudio se desarrolla en el marco de un programa formativo en resolución de conflictos, integrándose las habilidades sociales entre las competencias a desarrollar. Nuestro propósito, es comprobar hasta qué punto se puede intervenir sobre la competencias de relación interpersonal, mediante acciones de formación continua. Los resultados obtenidos, aplicando una *Escala multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987)*, no presentan diferencias estadísticamente significativas entre la percepción inicial y final, tampoco considerando como factores, el sexo o la especialidad de los estudiantes de la muestra.

**Palabras clave**

Habilidades sociales; formación continua; educación secundaria; formación de profesorado.

**Abstract**

Personal relations involve the application of different social skills. Teaching is one of the professions with a higher level of personal interactivity in our society, which leads us to contemplate the need to implement and develop these skills through specific training activities. This study is developed in the framework of a conflict management training program, which includes social skills among the competences to develop. Our aim is to pinpoint the degree to which it is possible to intervene on interpersonal relation competencies through lifelong learning activities. The results obtained by using the *Multidimensional scale on social expression-cognitive part (Caballo, 1987)* do not show statistically significant differences between initial and final perception, even considering the student's gender or specialty as factors.

**Keywords**

Social skills; lifelong learning; secondary education; teacher training.

## Introducción

La actividad del docente se asocia a una acción compleja y heterogénea, por su interacción en contextos diversos y por sus implicaciones emocionales y desafiantes (Day, 2011). En los últimos años, estos contextos se han visto afectados por cambios significativos; entre otros, podemos citar: la convivencia entre diversas culturas en un mismo aula, la crisis económica, alumnos con necesidades educativas especiales, la integración de las tecnologías en el aula, el aumento del periodo de escolaridad obligatoria, el desarrollo de aprendizajes en el aula relativos a valores, a habilidades sociales, etc. (Imbernón, 2006; Tejada, 2010 y Estebaranz, 2012). En consecuencia, parece necesario implicarse en un proceso de adaptación al cambio, tanto del rol del profesorado, como de sus discentes. Una transformación que afecta, en el caso de los profesores, a su desarrollo y formación profesional, exigiéndoles competencias profesionales vinculadas, tanto con los contenidos de la materia, como con las destrezas para la resolución de problemas de diversa índole, producidos por los propios contenidos o por la convivencia en el contexto escolar (Grossman, Schoenfels y Lee, 2005). Y es aquí donde se percibe la necesidad de potenciación de ciertas habilidades sociales, en profesores y en estudiantes.

Sin embargo, las fases de un proceso de formación de profesorado están condicionadas por dos factores: la etapa de aprendizaje y la experiencia profesional. Lych, en los años 70 (1977) llega a plantear tres fases: 1. Formación inicial 2. Iniciación 3. Formación en servicio. Más adelante, Grossman (1992) delimita dos fases: 1. Formación inicial; 2. Desarrollo profesional. En nuestro país, el profesor Francisco Imbernón, (1998) diferencia tres fases: 1. Inicial de formación básica y socialización profesional, 2. Inducción profesional y socialización en la práctica, 3. Perfeccionamiento.

Todos los autores plantean la existencia de una fase inicial, "…anterior al desempeño de la profesión docente, encaminado a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea" (González Sanmamed, 1995, 216). Es decir, se aprecia una necesidad de intervención en un momento inicial o pre-profesional, para poder favorecer la mejora social (Pantoja y Campoy, 2000).

En España, la formación inicial reglada del profesorado de educación secundaria viene regulada por el propio Ministerio de Educación a partir de la obligatoriedad de cursar el denominado “Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” (Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE 29/12/2007).

En paralelo a esta opción “formal” de formación del profesorado, también podemos contemplar otras experiencias formativas que pudieran encajar en el término de formación continua o formación permanente, que para algunos autores puede definirse como…

> “…un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en las escuela. (…) Es ante todo aprendizaje, que debe brindar una oportunidad a los profesores para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 75).

En ambos casos, se puede intervenir sobre la mejora de habilidades sociales trasversalmente, y que pueden permitir a los docentes afrontar apropiadamente diversas situaciones cotidianas del aula, de mayor o menor conflicto (Caballo, 1989).

Pues bien, podemos conceptualizar las denominadas habilidades sociales como "…conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás y que son requeridas para poder realizar una tarea competente de tipo interpersonal" (Salvador, De la Fuente y Álvarez, 2009, 278). De ahí la importancia de trabajar dichas habilidades o destrezas, al entender que la profesión docente, como ya remarcamos anteriormente, lleva implícitas diversas y constantes interacciones interpersonales, tanto con estudiantes, con otros profesores o compañeros y con el resto de la comunidad educativa.

## Metodología

*Hipótesis del estudio*

El nivel de habilidades sociales percibido por estudiantes del Máster de Educación Secundaria mejorará después de participar en un programa formativo para la resolución de conflictos, en un contexto de formación continua, respecto a la percepción inicial.

*Diseño y variables*

El diseño de la investigación se configura con un estudio de corte pre-experimental pretest-postest (Campbell y Stanley, 1966; Anguera, Chacón y Blanco, 2008). Con este tipo de estudio evaluativo, comprobamos el impacto del programa sobre las competencias adquiridas por los estudiantes, tanto a nivel del *saber ser*, *saber hacer*, y del *saber ser* (Delors, 1996; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008, Martínez, 2012) sobre la resolución de conflictos en el centro escolar. En esta comunicación, como ya hemos indicado, planteamos solo el análisis de las habilidades sociales, correspondiente a la variable *saber ser*, medidas a través del instrumento definido más adelante.

*Población y muestra*

Respecto al programa de formación desarrollado, se implementa en el curso 2011-2012, para los estudiantes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Salamanca. Nos encontramos con un tamaño poblacional de 244 participantes, distribuidos en las diferentes especialidades.

En cuanto a la duración del proceso formativo, se computó en 30 horas de trabajo con el estudiante, durante los meses de Enero y Marzo de 2012.

La muestra de estudio se configuró, en un principio, por 50 futuros profesores de los que, por diversas circunstancias, finalizan el curso 49, es decir, un 20,1% de la población total. De igual modo, la composición total tiene en cuenta las distintas especialidades del Máster. En concreto la distribución por especialidades en el Máster fue el siguiente (Tabla 1):

*Tabla 1. Distribución de la población y de la muestra por especialidades (*)*

| | Población | | Muestra | |
|---|---|---|---|---|
| **Especialidades** | **N** | **%** | **n** | **%** |
| Física y química | 15 | 6% | 3 | 6% |
| Biología y geología | 25 | 10% | 5 | 10% |
| Idiomas | 59 | 24% | 12 | 24% |
| Lengua y literatura | 20 | 8% | 4 | 8% |
| Matemáticas | 12 | 5% | 3 | 6% |
| Orientación | 11 | 5% | 2 | 4% |
| F.P. | 29 | 12% | 6 | 12% |
| Tecnología y dibujo | 34 | 14% | 7 | 14% |
| Filosofía/Ed. Física/Música | 17 | 7% | 3 | 6% |
| Geografía e Historia | 22 | 9% | 5 | 10% |
| | 244 | 100% | 50 | 100% |

*(*)El participante que no continua hasta final en el proceso formativo pertenecía a la especialidad de Tecnología y Dibujo*

*Instrumento y garantía de fiabilidad*

El instrumento utilizado para medir el nivel de habilidades sociales de los integrantes en la actividad formativas, antes y después de la misma, fue la *Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987).* Esta herramienta nos proporciona información entorno a 12 dimensiones de desempeño: D1. Temor a la expresión en público y a enfrentase con superiores; D2.Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones; D3.Temor a hacer y recibir peticiones; D4.Temor a hacer y recibir cumplidos; D5.Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto; D6.Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas; D7.Temor a una conducta

negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; D8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos; D9. Preocupación por la impresión causada en los demás; D10.Temor a expresar sentimientos positivos; D11.Temor a la defensa de los derechos; D12. Asunción de posibles carencias propias.

Esta escala nos permite comprobar la diferencia existente entre sujetos con alta y baja habilidad social, mediante 44 ítems que expresan pensamientos negativos. Esta diseña bajo un modelo tipo Likert, de 0 a 4 (4. Siempre o muy a menudo; 3. Habitualmente o a menudo; 2. Algunas veces; 1. Raramente.; 0. Nunca o muy raramente), en sentido negativo, por ello, los valores cercanos a cero indica alta habilidad social. La fiabilidad ha sido calculada por el autor a partir del procedimiento de covarianza entre todos los ítems, alpha igual a 0,83, es decir, lo que nos ofrece indicios de estabilidad alta de las puntuaciones que aporta esta escala. Para la muestra utilizada en nuestro estudio, aplicada la prueba de fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach, a los 49 sujetos que componente la muestra final, el resultado que obtuvimos fue de 0,903.

**Resultados**

La Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (Caballo, 1987), nos permite comprobar la conducta social de la muestra de estudio a través de sus 12 dimensiones. El objetivo de este estudio, como se ha indicado a priori, es comprobar si realmente se producen cambios con el programa de resolución de conflictos implementado, por ello mostramos resultados descriptivos tanto en la evaluación inicial (prestest) como en la final (postest), resaltando la comparación entre ambas evaluaciones.

En un primer momento, analizamos los estadísticos descriptivos para cada una de las variables definidas por las dimensiones de la escala aplicada en la prueba prestest-postest y realizamos un contraste de hipótesis de diferencia de medias a través de la prueba t para muestras relacionadas (Tabla 2).

*Tabla 2. Estadísticos descriptivos y contraste de diferencia de medias para muestras relacionadas (pre-postest) para cada una de las dimensiones, en la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (n=49)*

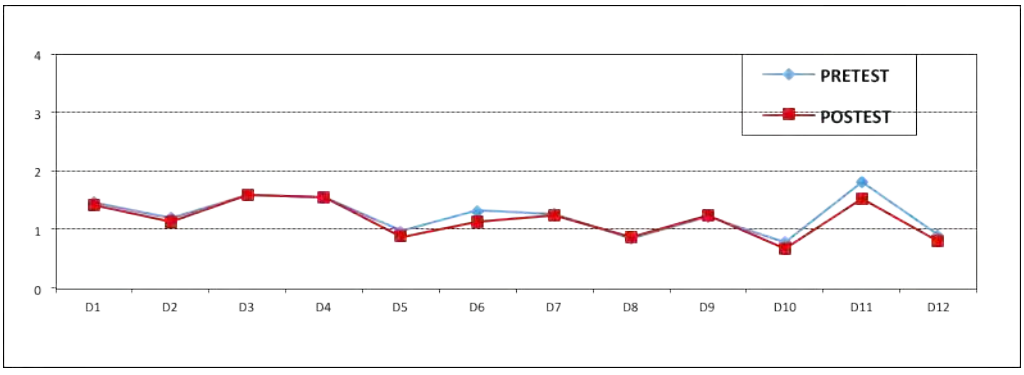
| *Dimensiones* | Pretest | | *Postest* | | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.** (*) | **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.** | **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.** (*) | **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.** | | |
| D1. Temor a la expresión en público y a enfrentase con superiores | 1,45 | 0,50 | 1,43 | 0,48 | ,272 | ,787 |
| D2.Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones | 1,19 | 0,60 | 1,13 | 0,56 | ,694 | ,491 |
| 3.Temor a hacer y recibir peticiones | 1,60 | 0,63 | 1,60 | 0,63 | -,971 | ,336 |
| D4.Temor a hacer y recibir cumplidos | 1,55 | 0,75 | 1,55 | 0,65 | ,062 | ,951 |
| D5.Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto. | 0,96 | 0,56 | 0,88 | 0,48 | -1,806 | ,077 |
| D6.Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas | 1,32 | 0,61 | 1,14 | 0,59 | 1,118 | ,269 |
| D7.Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas | 1,26 | 0,62 | 1,24 | 0,55 | ,282 | ,779 |
| D8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos | 0,84 | 0,70 | 0,88 | 0,65 | -,585 | ,562 |
| D9.Preocupación por la impresión causada en los demás. | 1,21 | 0,62 | 1,25 | 0,63 | -,579 | ,565 |
| D10.Temor a expresar sentimientos positivos | 0,78 | 0,56 | 0,68 | 0,50 | 1,581 | ,121 |
| D11.Temor a la defensa de los derechos | 1,81 | 0,70 | 1,53 | 0,66 | 2,914 | ,005** |
| D12. Asunción de posibles carencias propias. | 0,90 | 0,78 | 0,81 | 0,67 | ,709 | ,482 |
| *Total (pretest)* | 1,24 | 0,43 | 1,18 | 0,39 | 1,724 | 0,091 |

*(*)Escala de respuesta: 4. Siempre o muy a menudo; 3. Habitualmente o a menudo; 2. Algunas veces; 1. Raramente.; 0. Nunca o muy raramente (**) n.s. 0,01*

Si observamos los resultados de la medida inicial (pretest) de la variable dependiente, previamente a la participación en el programa formativo sobre resolución de conflictos, se puede afirmar que la muestra de estudio presenta un

nivel de habilidades sociales medio-alto, con una variabilidad baja. Destacan las dimensiones 4 y 12 con una variabilidad mayor que el resto. Terminado el curso, se vuelve a aplicar la misma *Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva* (Caballo, 1987) y, en un primer momento, podemos considerar que sí existe cierto incremento en las habilidades sociales en la muestra de participantes, ya que los resultados globales son mejores (recordar que la interpretación numérica es negativa), con una variabilidad menor; es decir, los sujetos se perciben con una mayor habilidad social y el grupo se presenta más homogéneo en su opinión.

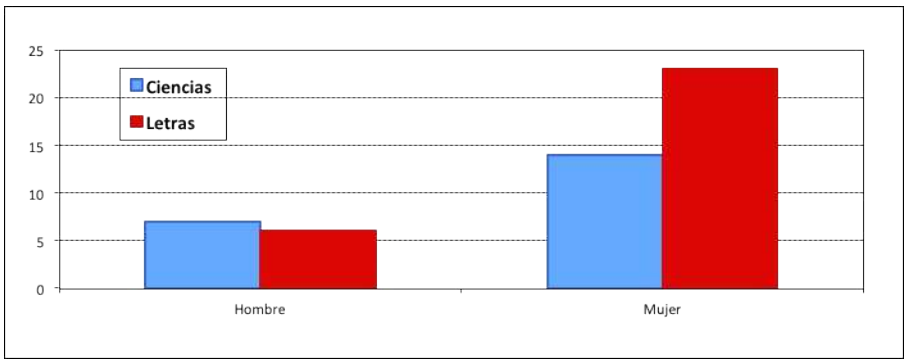
Para comprobar la hipótesis planteada, realizamos la prueba de contraste de medias para muestras relacionadas, trabajando con la siguiente hipótesis estadística, al nivel de significación del 5%: *No existe diferencia estadísticamente significativa en las dimensiones definidas en la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva, mediante la intervención por programa de resolución de conflictos.* Los resultados en este caso nos indican que, aunque en la muestra de este estudio parece existir cierta mejora en las dimensiones percibidas, a nivel estadístico, no existen diferencias significativas en sus dimensiones (n.s.= 0,05), excepto en una de las 12 (D11). Temor a la defensa de los derechos); es decir, no podemos generalizar el resultado obtenido a nivel descriptivo con estos 49 participantes.




*Grafica 1. Diferencias en los resultados de la Escala la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva, entre pretest y postest, tras la aplicación de un programa formativo en resolución de conflictos (e-talco). (Nota: Valores próximos a 0 muestran nivel percibido más alto que niveles próximos a 4)*

Profundizando en el análisis, quisimos comprobar la hipótesis anterior, pero teniendo en cuenta dos variables independientes en la muestra (sexo y especialidad). Por lo tanto, generamos tres sub-hipótesis de la anterior: una, en relación a las diferencias por “sexo”; otra, en relación a las diferencias por “especialidad” (ciencias o letras) y, con respecto a la interacción entre ambos factores (sexo y especialidad). El problema estadístico en este caso se plantea al reducir las muestras a tamaños pequeños, por efecto de la agrupación en estas categorías. El número de participantes se distribuye ahora según la gráfica 2.

Realizamos, a continuación, un análisis de varianza de dos factores (sexo y especialidad) con medidas repetidas (pre y postest para cada dimensión de la escala). En primer lugar, comprobamos la hipótesis de homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene, no rechazando la hipótesis nula (n.s. 0,05) para todas las variables (Tabla 3).




*Grafica 2. Distribución de la muestra por sexo y por especialidad (ciencias y letras)*

Los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas, siguen confirmando la hipótesis general, es decir, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) entre las medidas pre y postest para cada una de las dimensiones, en la *Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva,* en función del sexo, de la especialidad o de la interacción entre ambas.

*Tabla 3. Análisis de varianza de dos factores (sexo y especialidad), con medidas repetidas (pre-post) para cada una de las dimensiones, en la Escala Multidimensional de expresión social-parte cognitiva (n=49)*

| *D (Pretest y Postest)* | Prueba de homogeneidad (Levene) | | Sexo | | Especialidad | | Sexo*Especialidad | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F (Pre) (Post) | p (Pre) (Post) | F | p | F | p | F | p |
| **D1.** | 0,414<br>1,246 | ,744<br>,304 | 5,097 | ,029* | 0,088 | ,768 | 0,618 | ,436 |
| **D2.** | 1,611<br>0,718 | ,200<br>,546 | 0,591 | ,446 | 0,023 | ,879 | 2,402 | ,128 |
| **D3.** | 1,777<br>1,193 | ,165<br>,323 | 0,730 | ,398 | 0,035 | ,334 | 3,247 | ,078 |
| **D4.** | 6,660<br>1,349 | ,001*<br>,271 | 1,419 | ,240 | 1,459 | ,233 | 0,946 | ,336 |
| **D5.** | 2,941<br>0,744 | ,043<br>,531 | 0,469 | ,497 | 1,740 | ,194 | 0,1509 | ,226 |
| **D6.** | 0,785<br>1,758 | ,509<br>,169 | 0,413 | ,524 | 0,089 | ,766 | 1,856 | ,180 |
| **D7.** | 0,419<br>1,248 | ,740<br>,304 | 0,314 | ,578 | 0,723 | ,400 | 1,061 | ,309 |
| **D8.** | 1,958<br>0,525 | ,134<br>,667 | 0,044 | ,834 | 0,943 | ,337 | 0,010 | ,921 |
| **D9.** | 0,664<br>1,215 | ,578<br>,315 | 0,002 | ,961 | 1,521 | ,224 | 0,125 | ,726 |
| **D10.** | 0,068<br>1,290 | ,977<br>,290 | 1,425 | ,239 | 0,053 | ,819 | 0,003 | ,960 |
| **D11.** | 1,025<br>0,516 | ,390<br>,674 | 0,209 | ,650 | 0,634 | ,430 | 1,456 | ,234 |
| **D12.** | 0,451<br>0,668 | ,718<br>,576 | 0,090 | ,765 | 0,050 | ,824 | 0,270 | ,606 |

## Discusión y conclusiones

Desde el punto de vista estadístico, en el estudio experimental se han encontrado dificultades en el análisis de datos paramétrico debido al tamaño de muestra, tamaño pequeño por grupos. Consideramos que un aumento de tamaño muestral (Tejedor y Etxeberria, 2006) produciría efectos significativamente más concluyentes a favor del curso formativo desarrollado en relación con habilidades sociales.

Por otro lado, aunque el nivel percibido de habilidades sociales de los futuros docentes de educación secundaria es inicialmente alto, la muestra mejora su percepción tras la participación en este programa formativo en resolución de conflictos (programa e-talco). Uno de los aspectos a resaltar, es que en estudios realizados sobre estudiantes del ámbito de las habilidades sociales constituyen una variable de estudio de interés en programas de intervención para la mejora de convivencia. Un estudio que confirma esta afirmación podemos encontrarla en

García Roja (2010), con alumnos de Educación Social, al desarrollarse para motivar un proceso formativo posterior.

Para finalizar, consideramos que el programa formativo no ha producido efectos directos sobre la autopercepción en habilidades sociales, medidas a través del instrumento utilizado, independientemente del sexo o de la especialidad académica de procedencia del estudiante del Máster de formación de profesorado de educación secundaria.

**Agradecimientos:**

Queremos agradecer el apoyo recibido por el Proyecto nacional I+D "Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia Escolar (EF-TALCO)." (Ref.: EDU2009-08753). Página web del proyecto: http://e-talco.usal.es.

**Bibliografía**

Anguera, M.T; Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis.

Caballo, V. (1989). Evaluación de habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A.I. Carrobles (Coord.). *Evaluación conductual* (553-595). Madrid: Pirámide.

*Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI*

Campbell, D. y Stanley,J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.* Buenos Aires: Amorrortu.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana.

Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas,* 19, 149-174.

García Rojas, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social, *Educación XX1,* 12, 225-240.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Grossman, P. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching, *Review of Educational Research,* 62 (2), 171-179.

Grossman, P., Schoenfels, A. y Lee, C. (2005). Teaching Subject Maer.En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.).*Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do.*(pp. 201-231). San Francisco: Jossey Bass.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graò.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (231-244). Barcelona: Octaedro.

Lynch, J. (1977). La educación permanente y la preparación personal docente. Hamburgo: Instituto de Educación de la Unesco. Recuperado el 03 de octubre de 2013 en http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000311/031176so.pdf

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B.A. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 27 (1), 125-147.

Martínez, M. (Ed.) (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: Sello Editorial.

Pantoja , A. y Campoy, T. J. (2000). La formación inicial del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro. *Revista de Investigación Educativa,* 18 (1), 147-173.

Salvador, M., De la Fuente, M. y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directivos de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 275-288.

Tejada, J, (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación,* 349, 463-477.

Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Editorial Mensajero.

# RECURSOS EDUCATIVOS ASOCIADOS A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIAY LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

# EDUCATIONAL RESOURCES ASSOCIATED WITH THE IMPROVEMENT OF THE CONVIVIALITY AND THE RESOLUTION OF CONFLICTS

Juana María Rodríguez Gómez

*(Universidad de La Laguna)*

**Resumen**

La convivencia está mediatizada por las relaciones conflictivas establecidas entre las personas que, en algunas ocasiones, pueden degenerar en violencia y agresividad. Los estudios empíricos recientes han indicado que el número de situaciones violentas en las aulas se ha duplicado. Las respuestas ofrecidas por la Administración y por los centros educativos están orientadas a la creación de programas de prevención de la violencia y a la concepción de la escuela como una organización que convive con el conflicto. Entre las alternativas propuestas, destaco la tutoría individual y de grupo y los procesos mediadores como dos recursos viables, además de un conocimiento adecuado del lenguaje no verbal del docente.

**Palabras clave**

Convivencia; conflicto; mediación; tutoría; lenguaje no verbal.

**Abstract**

Coexistence is influenced by conflictive relationships between people who, on some occasions, may end up in violence and aggressivity. Recentempirical research has

shown that the number of violent situations in the classroom has been doubled. The answers offered by the administration and the educative centres are oriented to the creation of programs of violence prevention, and from the point of view of the school as an organisation which coexists with the conflict. Among the proposed alternatives, it was stressed individual and group tutorship and the processes of mediation as two viable resources which facilitate coexistence and improve the school climate.

**Key words**

Coexistence; conflict; mediation; tutorship; not verbal language.

## Introducción

Las situaciones conflictivas entre alumnos/as han dejado de ser contempladas como fenómenos circunstanciales relacionados con la inmadurez de las relaciones entre iguales para convertirse en una cuestión altamente preocupante de la vida escolar. La violencia constituye un fenómeno complejo, diverso, influido por multitud de factores.

Para que la agresividad se manifieste habitualmente en el ser humano y en sus entornos de convivencia, es necesario considerar una serie de factores que actúan conjuntamente. Por ejemplo, Cerezo (2001) habla de factores biológicos (la edad, el nivel de activación hormonal, mayor incidencia en varones que en mujeres); factores personales (dimensiones de la personalidad con cierta propensión a la violencia); factores familiares (los patrones de crianza y los modelos de interacción familiar); factores sociales (especialmente relativos a los roles asociados a cada individuo dentro del grupo); factores cognitivos (las experiencias de aislamiento social vividas. Experiencias tempranas de privación social. Asociación emocional y agresividad) y factores ambientales (la exposición repetida de la violencia en los medios de comunicación y en los juegos electrónicos).

## Parámetros educativos de actuación

¿Cómo debemos abordar el trabajo con alumnos/as conflictivos? ¿Cuáles pueden ser los ámbitos de actuación? Tomamos como eje de partida el aula y el centro educativo al posibilitar un entorno estructurado de interacción. Será el conocimiento de esta estructura interna e informal del aula la que explique las relaciones interpersonales, los procesos motivacionales y afectivos que el grupo de estudiantes puede generar. Pero, en ocasiones, estas relaciones no son adecuadas y la escuela se transforma en un recinto de stress e inadaptación. Estos estudiantes rechazados por sus compañeros presentan dificultades emocionales, comportamentales y sociales y, suelen expresar escasa competencia para resolver problemas interpersonales con un pensamiento divergente y consecuencial muy deficiente.

Los centros educativos no pueden renunciar a estos alumnos/as bajo ninguna circunstancia. Las escuelas no deben excluir a los estudiantes violentos o disruptivos. La exclusión temporal puede ser útil en algunos casos, si se da prioridad a la atención y se acompaña de recursos de reflexión y seguimiento. Pero no, si sólo consiste en apartar un conflicto de nuestra realidad. Noto argumenta "¿Se puede proponer a un centro hospitalario que tiene un paciente que les crea conflictos, que tiene una enfermedad que puede ser contagiosa, que lo expulsen del hospital?, ¿este hospital estaría colaborando con la curación del enfermo?" (Noto, 2002, 69-70).

Por tanto, debemos convertir nuestros entornos de enseñanza y aprendizaje en ambientes seguros y de calidad. Para ello, proponemos algunos parámetros de actuación relacionados con:

- El conocimiento exhaustivo del centro así como, de la situación del alumnado, mediante la observación y el registro de aspectos significativos, proporcionados por la familia, el centro de procedencia y el propio estudiante.
- La participación en la elaboración de comisiones de convivencia que articulen normas de convivencia en el centro y en el aula. Estas normas han de introducir elementos suficientes de prevención de conflictos, de recursos humanos, organizativos y materiales. Un buen centro no es el que no tiene conflictos sino el que da respuesta a los mismos (Noto, 2002). Dichas comisiones constituyen referentes que facilitan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, acogen acuerdos y guían las prácticas educativas. En este contexto,

resulta imprescindible la actuación comprometida del profesorado para otorgar coherencia instrumental y ética a todo el proceso.

- La participación en la mejora de las estrategias comunicativas. La comunicación es imprescindible para llevar a cabo tareas relacionadas con la resolución de conflictos, con el trabajo de los equipos docentes y con los objetivos del centro. Esta participación en la resolución de conflictos, se concreta en tres niveles (Viñas, 2002): participar en la fase de información y consulta; participar en los procesos de discusión (definición del problema aportando datos, propuesta de alternativas, toma de decisiones, aplicación y evaluación) y participar en la puesta en práctica, iniciando los procesos de retroalimentación, para conseguir una mayor implicación en los acuerdos tomados.
- El análisis de los problemas de convivencia de una forma diferenciada. Valorar de forma específica las conductas problemáticas, conocer su origen y elaborar procedimientos de intervención diferenciados, ajustados a cada situación. De esta forma, se evita que se realicen acciones educativas excesivamente generales que luego, resultan ser ineficaces para resolver las situaciones conflictivas. Calvo (2003) clasifica los problemas de convivencia asociados a la realidad educativa en: conductas de rechazo hacia el aprendizaje; conductas de trato inadecuado; conductas disruptivas y conductas agresivas.

Junto a estos parámetros, desarrollamos otros basados en el reconocimiento de la tutoría individual y grupal como un espacio de interacción inmejorable para resolver situaciones conflictivas, los procesos de mediación como un recurso orientado a la solución de problemas así como, el conocimiento de aquellos elementos que conforman el lenguaje no verbal del docente. Abordamos este contenido en los puntos siguientes.

**Generar propuestas de prevención centradas en los espacios de tutoría**

Existe un conflicto cuando aparecen actividades contrapuestas, cuando las acciones de una persona impiden u obstaculizan las acciones de otra que también intenta alcanzar sus metas. Pero, los conflictos no son problemas, son parte de las soluciones (Johnson y Johnson, 2002). No necesariamente implican indisciplina pero sí de incomunicación. Uno de los conflictos más habituales en los centros está

determinado por los problemas de interacción entre el alumnado y entre éstos y el profesorado. En este sentido, la tutoría (individual y de grupo) ocupa un papel relevante en la dinámica de los centros y en la resolución de problemas al conformar un entorno de crecimiento personal y de relación importante.

- Tutoría individual: Constituye un espacio de escucha donde el tutor adopta una actitud profesional y positiva. La definición de qué, cuándo, cómo y dónde se desarrolla ésta, es una cuestión de equipo y de centro y debe realizarse desde una visión colectiva. Los acuerdos tomados en la misma tendrán una consecuencia en cada aula, en cada grupo de alumnos/as y en cada docente. No puede constituirse en un hecho aislado por parte del educador. Para ello, es importante establecer algunos puntos (Viñas, 2004, 46): Definir sus objetivos; concretar instrumentos y estrategias utilizadas; concretar tipos de acuerdos; concretar espacios de trabajo en equipo para compartir y mejorar habilidades tutoriales y, concretar espacios y tiempos en el centro dedicados a la tutoría individual.
- Tutoría de grupo o asamblea de clase: La dimensión grupal permite la resolución de conflictos y, sobre todo, su prevención. El grupo aporta modelos de identificación, un lenguaje, una cultura y el desarrollo de una auto-imagen en función de la relación con los otros. Un grupo de clase bien consolidado obtiene mejores resultados de aprendizaje. Por esto, tanto las tutorías de grupo como las asambleas de clase constituyen recursos de integración e interrelación adecuados para analizar los problemas cotidianos del aula desde un clima de aceptación y respeto. El tipo de cuestiones que se pueden tratar giran en torno al análisis de los problemas existentes en el aula, los recreos etc, con el objeto de introducir actuaciones que posibiliten una convivencia adecuada.

**Enseñar a los estudiantes a mediar**

La mediación es un método para prevenir y resolver conflictos escolares, un camino práctico que armoniza derechos y deberes, autonomía con interrelación, valores con normas, responsabilidad con creatividad (San Marín, 2003). Es una extensión del proceso de negociación. Ha formado parte de la vida durante siglos. Sin embargo, los programas desarrollados en la escuela son relativamente recientes y

evolucionaron a partir de cuatro proyectos: las investigaciones de campo de la resolución de conflictos, los grupos comprometidos con la no-violencia, los adversarios a la guerra nuclear y los abogados.

La figura del mediador se asocia con aquella persona razonable, amante de la paz, la justicia, dialogante y empática que se faculta para participar en conflictos. La mediación abre las puertas a la participación ciudadana y a las forma de conducción de conflictos. Es mucho más que una técnica de gestión de conflictos. Es un proceso educativo a través del cual se logra el cambio de aquellos que intervienen en él, es un proyecto de convivencia, una nueva forma de lucha contra el analfabetismo de la paz y abre una puerta de gigante para que los alumnos/as sean protagonistas de su proceso educativo (San Marín, 2003). Entre sus objetivos señalamos los siguientes: Promover la gestión positiva de los conflictos; facilitar acuerdos constructivos; pacificar las partes y reducir tensiones y, crear un clima escolar constructivo donde se pueda desarrollar la autoestima, la confianza mutua y la actitud positiva.

La mediación implica renunciar al poder de decidir, opinar o sugerir. Significa estar convencido de que nadie conoce mejor el conflicto que las partes, por lo que nadie mejor que ellas están preparadas para resolverlo. El contenido de las sesiones de mediación es confidencial. No es un recurso con validez universal. De hecho no se debe mediar si alguna de las partes no manifiesta interés suficiente; si se descubre algún comportamiento fuera de la ley; si alguno de los participantes no puede negociar eficazmente por sí mismo, etc…En general, no debe recurrirse a ella cuando el hecho es serio como son los casos de violencia grave, abuso sexual o violencia física reiterada, o cuando el hecho es muy reciente y las partes están muy enojadas o cuando las partes no desean ir a la mediación.

Los procesos mediadores permiten introducir a la víctima en la gestión de conflictos y al alumno/a agresor en un proceso de responsabilidad al tener que responder por sí mismo y ante los demás; una toma de conciencia; un espacio de atención o escucha y un proceso de reflexión. Y para ambos, resulta beneficioso al constituir un entorno de comunicación y madurez personal.

Los mediadores son personas neutrales que ayudan a otros a resolver conflictos mediante la negociación para llegar a un acuerdo que los propios participantes consideran justo y viable,  son facilitadotes del proceso. No intervienen en la

solución del problema ya que dejan a las partes la responsabilidad de acordar una solución.

Se explicitan algunos rasgos asociados al mediador: Tener claro el papel y los objetivos como mediador; no sentirse responsable por los resultados; negarse a emitir juicios sobre opiniones y decisiones de las partes; permanecer en el "aquí y ahora" de la intervención en torno al conflicto y, adoptar una visión optimista de las capacidades y motivaciones de las partes. Asimismo, se exponen algunas habilidades necesarias para conducir la mediación (Martínez de Murgía, 1999): capacidad para controlar la ira de los participantes y reconducirla hacia el diálogo, habilidad para no tomar partido, capacidad para tener una perspectiva global del problema y para replantear y reformular algún asunto importante, creatividad para imaginar estrategias de intervención que eviten el estancamiento y, por último, conocimiento suficiente del ámbito particular del conflicto. Pasos asociados al proceso mediador.

- Poner fin a las hostilidades. Detener las peleas (ordenar con firmeza el fin de la pelea. Sujetar a ambos participantes y entender a los alumnos/as afectados) y tranquilizar a los alumnos/as hostiles.
- Determinar el área de mediación. Presentación del mediador y del proceso de mediación. Se explicitan las reglas básicas que regulan la medicación (acuerdo en resolver el conflicto, no emplear calificativos ni apodos, no interrumpir, actuar con sinceridad, mantener la confidencialidad).
- Describir lo que ha pasado y lo que quieren las partes. Cada estudiante describe los hechos con la mayor sinceridad posible. El mediador escucha a las personas en conflicto dejándoles tiempo para que expongan sus puntos de visa y cómo han vivido emocionalmente el problema. Para ello, es importante dejar el tiempo que se necesita, atender al contenido que se transmite y a los problemas de relación. En este sentido, la paráfrasis constituye una técnica muy útil para el mediador ya que ayuda a los alumnos/as a aclarar sus ideas y sentimientos.
- Ofrecer razones de sus deseos y sentimientos. El mediador debe posibilitar a los estudiantes la toma de conciencia de cuáles son sus intereses y por qué han entrado en conflicto, ayudando a aquellos que tienen dificultades para

expresarse. Es importante pasar del yo-tú al “nosotros”. Se trata de crear un marco común para tener claro qué es lo que divide y qué provoca los conflictos.

- Propuesta de soluciones. Buscar por medio de la lluvia de ideas formas de solucionar el conflicto. Es una fase de propuestas y no de toma de decisiones. El mediador pide a los alumnos/as que piensen divergiendo antes de converger en un acuerdo.
- Definición del acuerdo. Se trata de construir un acuerdo equilibrado, concreto, realista, claro, evaluable y por escrito. Un acuerdo que beneficie a ambas partes. Un acuerdo sensato, justo, basado en principios. Se acrecienta la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo, mejorando su aptitud en la resolución de conflictos futuros. Es importante, llegar a formalizar los acuerdos. Cuando se ha llegado a éste, el mediador completa el Informe de Mediación.

**Atender al desarrollo del lenguaje no verbal**

El lenguaje no verbal desempeña un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula y en la transmisión de los componentes emocionales del mensaje. Este ocupa un lugar destacado en la resolución de conflictos y en el desarrollo de la convivencia.

Dentro de las aulas se producen continuos desafíos y se desarrollan acciones tendentes a alterar el ritmo cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje. La amenaza a la autoridad se ha reconocido como uno de los problemas que afectan al sistema educativo. Cuando no se aborda directamente y de una forma adecuada, los alumnos/as problemáticos pueden arrastrar a otros miembros de la clase, cuyo comportamiento no había sido irregular hasta el momento. Podemos clasificar estos comportamientos disruptivos en dos categorías (Nelly y Caswell, 2005):

- Comportamientos que interrumpen el ritmo de la clase. Tienen la intención de molestar al docente y de desviar la atención de la clase. Constituyen comportamientos premeditados contra el desarrollo de la clase y contra el orden establecido. Normalmente se caracterizan por: Alto nivel de miradas rápidas de control (los infractores son conscientes de los riesgos y tienen mucho cuidado de minimizarlos manteniendo vigilado al docente); mirada errática y dirigida hacia los

compañeros para verificar rápidamente todo lo que ocurre a su alrededor; variación en la dirección de la mirada. Los infractores miran por toda la clase para situar al docente y a los aliados potenciales; implicación visual de los alumnos/as periféricos que son atraídos por el incidente y distraídos de su trabajo; cambios posturales para reducir las posibilidades de ser descubiertos. Cabeza baja, cercana a la mesa, detrás de un bolso o la espalda de un amigo. Sentados más bajos de lo habitual o en la punta de la silla; y bajo nivel de implicación en la tarea.

- Comportamientos que no interrumpen el ritmo de la clase. Perturban el ritmo habitual de la clase pero no la interrumpen. No tienen la intención de enfurecer al docente y se manifiestan bajo conductas como: hacer ruidos con el bolígrafo, jugar con el pelo, hacer chistes, etc. Entre sus características señalamos: Dirección de la mirada limitada hacia el otro alumno/a implicado, sin intención de captar a otros miembros de la clase; conversación dirigida sólo al otro alumno/a implicado; postura relajada, apoyado en la mesa o en la silla; pocas miradas de control o ninguna. No vigilan al docente para evitar ser detectados. Cuando se le "pilla", aparta la vista, evitando encontrarse con los ojos del profesor/a. A menudo, aparenta estar absorto y concentrado en el estudio; rápido movimiento de brazos y cabeza; sonrisa abierta; implicación esporádica en el trabajo; mirada dirigida a un objeto inanimado o a una escena fuera de la clase; mirada vacía, etc.

Reconociendo estos comportamientos presentes en el aula, centramos nuestra preocupación en cómo captar la atención de los alumnos/os, desarrollando las características de la comunicación no verbal. El deterioro de la concentración dentro del aula puede manifestarse en una mirada vidriosa, una expresión neutra, la cabeza apoyada en una mano, etc. Es importante reconocer que los estudiantes muestran una alta concentración sólo en periodos cortos, generalmente, cuando están ante un aprendizaje significativo, cuando son situaciones de alto interés para luego, pasar a una atención más relajada.

Ante esta realidad, la mayoría del profesorado opta por arrastrar de nuevo al alumnado a la situación de enseñanza-aprendizaje para evitar consecuencias negativas que generen apatía o un conflicto mayor. Pero, ¿cómo impedir esta evolución? ¿Cómo captar la atención del grupo clase?

Estas conductas disruptivas pueden neutralizarse mediante movimientos sutiles por parte del docente relacionado con el lenguaje no verbal. El profesor/a debe estar alerta a su lenguaje corporal. Cuando éstos ofrecen una respuesta, los estudiantes evalúan la efectividad de su autoridad. Reaccionar bruscamente sería inapropiado y podría generar hostilidad. Añadimos algunas estrategias relacionadas con la comunicación no verbal para evitar la evolución hacia conductas disruptivas y desafiantes en los alumnos/as, que interrumpen la marcha cotidiana del aprendizaje en el aula, ya que el uso exclusivo de la comunicación verbal puede ser contraproducente. Muchas veces ocurre que cuánto más regañamos a un estudiante lo más probable es que nos tome menos en serio (Nelly y Caswell, 2005).

Con respecto a la postura: La postura y distancia de los sujetos van a determinar la intensidad de la relación. De tal forma, que si nos acercamos más, éstos se sentirán acogidos pero si la distancia se reduce excesivamente, puede resultar amenazadora.

Con respecto a la distribución de la clase: Los estudios realizados muestran que los niños/as que se sientan delante y en el centro de la clase están más implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje que aquellos situados en la periferia o alejados del docente.

Con respecto a la expresión facial: La mayor parte de la comunicación establecida dentro del aula invita al intercambio intermitente de miradas entre alumnos/as y entre éstos y el docente. Es importante distribuir la atención y la mirada por toda la clase, de forma que se mire a cada uno de los alumnos/as por turno. Si no existiera esa mirada, los estudiantes pueden entenderlo como una falta de interés por parte del docente. Si los alumnos/as miran fijamente al profesor/a es probable que se interprete como amenaza. Ante esta situación, reaccionar con inseguridad demostraría incapacidad para conducir la clase. La mirada desenfocada no es adecuada, de la misma forma, que mirar hacia abajo. Igualmente, alejar la mirada hacia un punto del horizonte puede demostrar frialdad.

La sonrisa es la señal del ganador. Si se sonríe en una situación complicada de aula en la que se pone de manifiesto un conflicto entre alumnos/as o con el profesor/a, se demuestra seguridad y confianza. De tal forma que, si ocurriese al contrario, si el

alumno/a es el que sonríe mientras el docente resuelve una situación conflictiva, indica que su autoridad está en peligro.

Con respecto a los gestos y señales de las manos: A través de los gestos, los oradores puntualizan su discurso e ilustran las ideas que están experimentando. Los gestos proporcionan coherencia al discurso. Los brazos cruzados y las manos sobre las caderas son señales amenazadoras y dominantes mientras que una serie de manoseos o movimientos descoordinados añaden estrés. Realizar gestos para ilustrar, ampliar o puntualizar los conocimientos impartidos en la clase. Por ejemplo, señalar con el dedo destacando algunos de los elementos del mensaje escrito.

## Discusión y conclusiones

Cómo atender a las conductas disruptivas dentro y fuera del centro escolar, constituye una pregunta clave en los foros de debate del profesorado y de las Administraciones Educativas.

No todo el conflicto desarrollado en el aula es contraproducente; pero, sí lo son aquellas manifestaciones violentas y agresivas que dificultan la convivencia entre los alumnos y entre éstos y el profesorado, generando un clima escolar pésimo.

Aunque la violencia es un fenómeno complejo que tiene sus raíces en la sociedad y en las características personales de algunos sujetos, acude a la educación para buscar respuestas e impedir su desarrollo. Fundamentalmente, estas respuestas se asientan en los parámetros preventivos porque una vez producida la agresión, las actuaciones están mediatizadas por la burocracia y la normativa escolar.

En este sentido, y desde un carácter preventivo, las Administraciones Educativas y los centros escolares necesitan dotar al profesorado de los recursos humanos y materiales necesarios para impedir su desarrollo, propiciando entornos de diálogo y de debate, en los que se que generan los procesos reflexivos adecuados para crecer desde un punto de vista social, personal y moral. Al respecto, la tutoría como espacio de trabajo y la mediación como recurso metodológico conforman dos aspectos imprescindibles en los centros educativos.

Igualmente, la comunicación no verbal cobra una importancia especial, ya que gran parte de los mensajes transmitidos en el aula están condicionados por los gestos, la mirada y las posturas del docente. Por tanto, constituye un recurso didáctico efectivo que logra captar la atención de los alumnos/as, jugando un papel decisivo en la resolución de situaciones conflictivas.

**Referencias**


Calvo, J. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención.* Madrid: Pirámide.

Johnson, D. y Johnson, R. (2002). Barcelona: Paidós.

Martínez de Murgia, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. México: Paidós.

Nelly, S. y Caswell, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Noto, C. (2002). Normas de convivencia en el aula y en el centro. En Casamayor, (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

San Martín, J. (2003). *La mediación escolar***.** Madrid: CCS.

Viñas, J. (2002). Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos. En Casamayor (Ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.

# ARTETERAPIA COMO MEDIDA INTEGRADORA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA

# ART THERAPY AS A INTEGRATION FOR CONFLICT RESOLUTION IN THE CLASSROOM

David López-Ruiz, Mª Dolores López-Martínez

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

La formación integral de la persona y su éxito, tanto personal como profesional, una vez acabados los estudios es uno de los retos del sistema educativo. Los centros educativos, los docentes e incluso las propias familias buscan cada vez con más ímpetu nuevas soluciones a los conflictos generados por estudiantes e hijos. Los medios de actuación del sistema educativo actual se basan principalmente en la orientación y el diálogo como elemento de integración, pero es la palabra y la necesidad de expresión unido a la ilimitación de recursos con los que cuenta el arte y por ende el binomio arte y terapia una de las soluciones que con más eficacia podría utilizarse dentro de la educación en general. El arteterapia está concebido como un medio capaz de ayudar a la persona en su crecimiento diario y capacitarlo para afrontar con superación los posibles retos sociológicos.

**Palabras Clave**

Arte; terapia; educación; resolución de conflictos.

**Abstract**

The integral formation of the person and their success, both personal and professional, after finishing their studies is one of the challenges the education system. Schools, teachers and even their own families increasingly seek new solutions impetus to conflicts generated by students and children. The means of

action of the current education system mainly based on the direction and dialogue as a means of integration, but it is the word and the need for expression attached to the limitlessness of resources are there in the art and therefore the binomial art and therapy one of the solutions that could be used more effectively in education in general. Art therapy is designed as a medium capable of helping the person in their daily growth and enable it to cope with sociological overcoming potential challenges

**Key Words**

Art; therapy; education; conflict resolution.

## Introducción

La epistemología en sí del arteterapia entiende dos grandes ámbitos, por un lado la terapia del arte y por el otro el arte como terapia, que en ninguno de los casos, es lo mismo que la educación artística. En el primero, "el proceso de terapia artística se basa en reconocer que los sentimientos y los pensamientos más fundamentales del hombre, derivados del inconsciente, alcanzan expresión a través de imágenes y no de palabras". (Naumberg, 1958, p. 511, citado en Dalley, 1984, p. 15). Y en el segundo caso, Casper (1996), establece la utilización del arte como terapia, centrándolo principalmente en la expresión artística con fines académicos y estéticos. El arte como terapia se concibe ante todo como un medio de apoyar el ego, fomentar el desarrollo de un sentido de identidad y la promoción de la maduración en general de la persona según Kramer, (1958).

En otro sentido, Marín Viadel (2008), más que una definición al uso de lo que es, establece qué no es la Educación Artística: no es algo interesante para las personas que manifiestan una especial capacidad o predisposición, no es una materia exclusivamente manual, no debe quedar reducida a ejercicios de dibujo libre, no es imitar cosas bonitas, no es seguir un patrón de principio a fin, no es algo estrictamente reproductor, la creatividad no deber ser algo exclusivo, no debe quedar encerrada en los límites de la escuela y no es algo cerrado (pp. 19-22).

En cualquier caso, las actuaciones llevadas a cabo en el aula en materia artística y más concretamente en arteterapia no tienen como fin la eliminación de problemas, pero si es cierto que, a través de estas disciplinas se puede ayudar a la persona a enfrentarse a los problemas y saber vivir con ellos. Bonilla Rius (2004) lo define

como “una salida distinta que nos permite transcribir, en un paisaje de signos, todas aquellas emociones y sentimientos que entretejen nuestros pensamientos, nuestras relaciones y todas aquellas historias que narran nuestras vidas” (p. 247).

La educación artística ha desarrollado a lo largo del tiempo un intenso diálogo con el ámbito educativo, aunque en esta distendida relación no siempre haya existido una amplia cordialidad (Edwards, 1979). El concepto de creatividad establecido por autores como Lowenfeld y Lambert (1972), Marín Viadel (2008) y la nueva corriente establecida por Selligman (2003) sobre la psicología positiva, pone de manifiesto la importancia del concepto creativo dentro de la educación en sí misma.

El comportamiento de los estudiantes ha variado mucho en los últimos años. El ambiente en el que se desarrolla el periodo lectivo dentro del contexto escolar no siempre es un espacio de armonía y buena sintonía entre compañeros. Dos son los grandes sentimientos que reinan en la actualidad: por un lado la desconfianza hacia los demás, no solo hacía el profesor y por otro lado, la sensación de fracaso. Todo ello unido al individualismo y el inminente presentismo del momento.

Pero aunque el concepto “arte” puede ser un buen mediador para la resolución de problemas no todos los profesores de arte, e incluso los de disciplinas afines están capacitados para ello. Bush (1997) escribió que la terapia del arte con escolares podía ser beneficiosa para el crecimiento emocional de los estudiantes. Schaefer (1993) y Torbert (1990) sostienen que, entre los beneficios de los métodos terapéuticos basados en la expresión creativa se puede llegar a conseguir mejorar la autoestima, la expresión de emociones, la resolución de problemas y la resolución de conflictos.

Por su parte, autores como Rousseau (2005) también señalan la importancia de la utilización del arte terapia unida a la educación y tiene en consideración cuatro grandes rasgos: la construcción de un espacio seguro, el reconocimiento y apreciación de la diversidad, el establecimiento de la continuidad, y la trasformación de la adversidad (Rousseau, et. al. 2005).

El primero de los aspectos, *un espacio seguro*, se sabe que, en la mayoría de las ocasiones, las aulas no son precisamente un espacio en el que la persona pueda sentirse cómoda sino vulnerable y observada, lo que lleva a la alerta continua y en ocasiones a la agresividad por conservar el propio espacio. El reconocimiento y la

apreciación de la diversidad ponen de manifiesto la multiculturalidad con la que cuentan hoy día las aulas. Sentirse valorado y estimado es uno de los valores que más solicitan los jóvenes de las aulas educativas.

Desde otra perspectiva, Henderson y Milstein (2003) señalan que “existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones, los docentes como acompañantes y la educación en general, pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los niños y las niñas experimenten las condiciones que promueven la resiliencia” (p.37). Otros países ya cuentan con la figura de un arteterapeuta dentro de las escuelas como es el caso de Reino Unido, Finlandia y América.

La inclusión del arteterapia es vista como una intervención que tiene la difícil tarea de integrar, es decir, ayuda a desarrollar y poner en valor aspectos que socialmente son considerados de gran importancia en las personas como son el propio bienestar, la autoestima, la comunicación fluida, el propio conocimiento de uno mismo, la interpersonalidad, etc., aspectos estos que a día de hoy grandes profesionales del mundo laborar buscan en la novedosa profesión denominada *coaching.*

Los talleres de arteterapia en grupos, permiten el análisis de infinitas relaciones entre los estudiantes con los adultos, y los vínculos entre ellos mismos, que, al fin y al cabo, son la causa directa de sus conflictos.

**Contribuciones del arteterapia al aula**

Rico e Izquierdo (2010) desarrollaron un estudio que se inició en el año 2004 y que duró seis años. Se llevó a cabo con niños y adolescentes en un centro de atención integral a inmigrantes en la comunidad de Madrid donde la intervención con el arteterapia se basa principalmente en que los participantes encuentren los recursos precisos para poder hablar a través del lenguaje del arte. De este proyecto nació “Ventillarte” un taller de arteterapia en el que a través de sus propias obras son capaces de hablar de sus propias vidas y de problemas tanto personales como colectivos. Así el arte es en este proyecto una forma de prevención de la exclusión social.

Pérez Fariñas (2004) coordinó durante los años 2001/2003 en el centro de Educación Secundaria “Las Canteras” de Collado Villalba de Madrid talleres de

arteterapia durante más de un mes de duración. El marco teórico para introducir el arteterapia en la escuela se apoyó en la entonces nueva Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) y el objetivo principal fue desarrollar el interés por la educación integral del alumno. Pérez Fariñas partía del convencimiento de que el arte es inherentemente terapéutico, sin límites pero al que suelen poner limitaciones desde la institución. Su propuesta tuvo por título "Taller de Arteterapia: espacio y tiempo para la creación artística como vehículo para el desarrollo emocional en el IES Las Canteras de Collado Villalba".

Martínez Díez, en un estudio sin fechar, llevó a la práctica cuatro talleres de arteterapia dentro del ámbito educativo. El primero de ellos fue un programa de menores con un grupo de ocho niños/as de 6 a 10 años, mayoría varones, que acuden a este taller por distintos motivos, desestruturación familiar, malos tratos, abusos sexuales y en el que trabajaron una arteterapeuta y una educadora. El segundo de ellos fue en un centro de Educación Secundaria Obligatoria en el que se realizó un taller para adolescentes con el título de "La creación artística como vehículo para el desarrollo emocional" al que asistieron adolescentes de 15 años con problemas de aprendizaje y en el que los objetivos principales fueron fomentar el desarrollo emocional a través del trabajo plástico y visual, enriquecer el lenguaje simbólico y metafórico y reforzar la autoestima. El tercero de ellos fue con un grupo reducido de personas en un Centro Educativo con Garantía Social de Iniciación Profesional con el perfil de Operario de Carpintería. Y el cuarto y último en un Centro de acogida para adolescentes que albergaba a adolescentes que habían sufrido maltrato o abuso por parte de sus progenitores. El taller se realizó durante cuatro meses con dos chicas y tres chicos de 12 a 17 años de edad.

Peral Jiménez, (2012) en su trabajo fin de Máster "Arteterapia en un instituto de educación secundaria, la atención al alumnado y al profesorado: una investigación autoetnográfica" enfatiza sobre la necesidad de incluir el arteterapia en el aula como una disciplina capaz de mejorar la calidad educativa. "En esta intervención, el Arteterapia se plantea bajo un enfoque sistémico, como un medio para el desarrollo integral del alumno y para la atención y cuidado del profesor, persiguiendo un equilibrio emocional que es fundamental para el desempeño de su labor docente". (p. 7). La intervención arteterapéutica a través de talleres se desarrolló tanto con el

profesorado general del centro como con alumnado de necesidades educativas especiales y en riesgo de exclusión social.

Por último, pero a pesar de otros muchos estudios más llevados a la práctica, Rodríguez Fernández (2007) postula en su proyecto “Me siento vivo y convivo” que:

La preocupación del profesorado de implicarse en un conjunto de actuaciones educativas para la evitación y prevención de tendencias a la a conflictividad, y su deseo de participar en el fomento de habilidades de relación interpersonal que proporcionen a su alumnado mayores facilidades para la relación mutua, de forma que se puedan enriquecer personalmente estableciendo intercambios positivos y resuelvan conflictos básicos dentro de su grupo de referencia cada vez mayor autonomía (p. 276).

Rodríguez Fernández se centra en dar respuesta a las preocupaciones del profesorado. En actuar con el alumnado lo más rápidamente posible a fin de que el problema no devore el desarrollo idóneo del espacio educativo y los posibles conflictos se resuelvan desarrollando, desde el propio núcleo educativo, un lugar para la identidad personal compartida, y al mismo tiempo, un lugar para el reconocimiento de la identidad cultural del grupo de pertenencia familiar.

## Discusión y conclusiones

La conciencia de la utilización de los procesos artísticos dentro del contexto educativo y su puesta en práctica para la resolución de conflictos es un objetivo real aunque no siempre utilizado, dentro de nuestro sistema escolar. Así, la cada vez más preocupación del profesorado por reinventarse en la búsqueda de soluciones diferentes a las utilizadas hasta el momento es uno de los síntomas de que el arte a través del arteterapia puede ser una herramienta valiosa y efectiva.

El uso de los medios y materiales artísticos a través de talleres o dinámicas dentro de un enfoque arteterapéutico no es sólo una solución a un determinado número de estudiantes sino todo lo contrario. Es una oferta de posibilidades capaz de llegar a toda la comunidad escolar: docentes, familias y estudiantes en general.

Las contribuciones que el arteterapia ha realizado en las aulas como vehículo de mediación entre el proceso y la persona ponen de manifiesto la integración del

alumnado a la hora de desarrollar su crecimiento personal como un reto de futuro. Contribuye al desarrollo de su estímulo en la labor académica de sus estudios enfatizando de una manera progresiva y afianzándolo como una persona capaz de poner de manifiesto su compromiso a la vez que su creatividad. Es capaz de eliminar de sus intereses más cercanos la pertenencia a grupos o bandas evitando problemáticas de carácter psicosocial y, por supuesto, evita que posibles problemas psicológicos puedan perdurar.

Por otro lado, cabe destacar que el arteterapia no se concibe como una disciplina para sustituir la actuación de profesionales del mundo de la enseñanza como psicólogos u orientadores, pues no está concebida como elemento de exclusión sino todo lo contrario ya que lo que pretende es ser un apoyo más dentro del mundo educativo y trabajar desde la interdisciplinariedad de todas las materias y profesionales afines.

El seguimiento y análisis de las propuestas a través de experiencias de talleres de arteterapia desarrollados con estudiantes y docentes, las posibles reflexiones derivadas de estas experiencias y la investigación dentro de este campo, significativamente nuevo dentro de España, son fuentes de información útiles y fácilmente utilizables en contextos afines o análogos. Por medio de la práctica y desarrollo de experiencias similares a las expuestas en los casos anteriormente citados seremos capaces de, entre todos y paso a paso, integrar de manera real el arteterapia en el ámbito educativo y pasar de ser una utopía a una realidad tangible.

**Referencias**

Bonilla Rius, A. (2004). Los efectos del arte en la adolescencia. En: N. Martínez Díez y M. López Cao (Eds.), *Arteterapia y educación* (pp. 233-248). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Bush, J. (1997). “The development of school art therapy in Dade County Public Schools: Implications for future change”. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 14* (1), pp. 9-14.

Casper S. (1996). Art therapy: a complementary approach to existing substance abuse prevention programs. Thesis Presented to the Faculty of the Graduate School Medical College of Pennsylvania and Hahnemann University.

Dalley T. (Ed.) (1984). *Art as Therapy: An Introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique.* Tavistock Publications.

Edwards M. (1976). "Arteterapia y Educación Artística: Hacia Una Reconciliación". *Estudios en Educación de Arte*, vol. 17, (2), pp. 63-66.

Kramer E. (1958). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. México. Diana

Henderson N., Milstein M. (2003) *La resiliencia en la escuela.* Ediciones Paidos Iberica.

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.

Martínez Díez, N. (s/f) Nuevas herramientas para la intervención terapéutica con menores con trastornos de conducta: arteterapia. Recuperado de http://www.obelen.es/upload/232G.pdf (15/10/2013).

Pérez Fariñas, R. (2004). Un acercamiento al arteterapia para la educación. En: N. Martínez Díez y M. López Cao (Eds.), *Arteterapia y educación* (pp. 249-262). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Rico L., Izquierdo G. "Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes". *Arteterapia*: *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.* Vol. 5 (2010) 153-167.

Rodríguez Fernández, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social,* 2, 275-291.

Rousseau C., Drapeau A., Lacroix L., Bagilishya D., Heusch N. (2005). "Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children". *Journal of Child Psycholy Psychiatry*. February; 46 (2), pp. 180-185.

Seligman M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, BSA.

Schaefer C. (1993). *The therapeutic powers of play*. Northvale, Nueva Jersey: Aronson.

Torbert M. (1990). *Follow me: A handbook of movement activities for children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

# MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DEL BULLYING EN UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

# IMPROVE THE COEXISTENCE AND BULLYING PREVENTION IN A PRIMARY SCHOOLCHILDREN GROUP

*Consuelo Sánchez Lacasa*

(Universidad de Murcia)

**Resumen**

Las conductas agresivas entre escolares, tienen su origen y se mantienen dentro de un grupo de alumnos que han configurado todo un entramado relacional. Es aquí donde adquiere sentido las actuaciones del agresor, desde el silencio y el apoyo indirecto de los que observan. En la etapa de Educación Primaria el tutor puede poner en marcha un conjunto de actividades insertadas en la acción tutorial y dirigidas al grupo-aula con el objetivo de mejorar el clima de relaciones interpersonales y prevenir el desarrollo de actitudes de exclusión y bullying. La propuesta de actuación que se presenta recoge la experiencia de la aplicación de un programa de prevención basado en la propuesta del programa CIP, en un centro de Educación Primaria, con los 23 alumnos de un grupo de primer ciclo (6-8 años), durante los cursos escolares 2011-2012.

**Palabras clave**

Bullying; intervención; Educación Primaria.

**Abstract**

Aggressive behavior among school children are caused by social relationships that have been developed into a group. Bullies find support through silence and indirect observation of some pupils. Teacher can make several activities with the whole group classroom every day to improve interpersonal relationships and prevent the

development of attitudes of exclusion and relational violence. The present paper reflects the experience of the implementation of a prevention program based on the CIP proposed program with the 23 pupils of an intact group of second stage (age 6-8) of a Primary School during 2011 and 2012 school years.

**Keywords**

Bullying, intervention, primary school.

## Introducción

Para entender y analizar el fenómeno de la violencia escolar debemos enmarcarla en el contexto donde se genera y mantiene, es decir el aula, considerando no sólo aspectos personales de los alumnos implicados directamente, sino también los modelos sociales y la red de relaciones que se establece dentro de ese grupo (Roland y Galloway, 2002).

Los resultados de las investigaciones confirman que, los alumnos agresores tienen mayor ascendencia social y, por tanto, son mejor considerados por al menos una parte importante de sus compañeros, mientras que a los sujetos víctimas se les atribuyen aspectos que, en cierta mediada, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les aísla de juegos y actividades (Cerezo y Ato, 2010).

Por ello, la necesidad de poner en marcha actuaciones enmarcadas en un Plan de Acción Tutorial y dirigidas a poner en práctica acciones para el desarrollo socio-afectivo de cada uno de los alumnos, para la mejora de las relaciones interpersonales y para el aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos, mejorando así la cohesión del grupo, que en definitiva es el que debe rechazar las conductas agresivas, comunicar y dar parte de ciertos comportamientos y afrontar problemas interpersonales reales.

Estas actuaciones, recogidas en el programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010), irán dirigidas a prevenir o intervenir en grupos del primer ciclo de E.P, siendo actividades con cierto grado de flexibilidad para adaptarse a la edad y a las necesidades de cada grupo.

**Propuesta de actuación con el grupo–aula**

El programa CIP recoge actuaciones dirigidas al grupo-aula con la finalidad de favorecer el desarrollo socio-personal de los alumnos y crear un clima de convivencia desde el que analizar, debatir y resolver los conflictos del aula, así como crear una actitud de afrontamiento y rechazo de las situaciones de agresividad adquiriendo habilidades sociales para ello.

1. *Objetivos de las sesiones*

- Mejorar el clima socio-afectivo del grupo promoviendo un mejor conocimiento entre sus miembros. En este bloque se desarrolla a través de actividades dirigidas a: permitir el contacto y acercamiento entre los miembros del grupo**,** valorar positivamente nuestras características personales, encontrar afinidades dentro del grupo y participar y en la organización del aula.
- Mejorar la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones dentro del grupo desarrollando un clima de mayor confianza. En este bloque se llevarán a cabo actividades para: dar a conocer nuestras opiniones, identificar y analizar problemas interpersonales y buscar diversas soluciones a conflictos.
- Profundizar en la relajación para el autocontrol de los impulsos y afrontamiento de conflictos

2. *Estrategias de actuación*

Las estrategias de actuación fueron dirigidas a abordar la situación del aula desde un punto de vista cercano para nuestros alumnos, así como hacia un análisis de situaciones cotidianas, planteándoles en todo momento interrogantes que generaron un clima de reflexión y discusión dentro del grupo.

Por ello, se buscó la participación activa de los alumnos en las actividades planteadas y la implicación en situaciones de cooperación, estudio de casos, debates, lluvia de idas y dramatizaciones.

**Desarrollo del programa**

1. *Analizar la situación de nuestra aula*

En un primer momento se pasó el cuestionario Test Bull-S (Cerezo, 2002) para identificar las características socio-afectivas del grupo, detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento e identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales. Los resultados obtenidos mostraron un nivel de cohesión bajo (43%), 2 alumnos rechazados y 9 alumnos aislados. Asimismo los alumnos indicaron como segunda opción de conducta agresiva el rechazo (35%) y que estas conductas se producían 1 o 2 veces por semana (55%).

*2. Puesta en práctica de actividades*

Para la puesta en práctica de las actividades se concretó un calendario de sesiones a lo largo del curso escolar 2011-2012.

- Sesión 1. Nos conocemos mejor
  - *Duración:* 2 sesiones de 45 minutos
  - *Agrupamiento:* individual y gran grupo
  - *Objetivos*: mejorar el conocimiento de los compañeros y trabajar de forma cooperativa
  - *Desarrollo*: cada alumno realizó un dibujo de sí mismo que después troceó en tres partes. En una segunda sesión se hicieron composiciones con diferentes partes de los trabajos realizados de forma individual, de manera que cada dibujo final fue una composición donde las partes de otros forman parte de mi todo (Ilustración 1)
- Sesión 2. La caja mágica
  - *Duración:* 30 minutos
  - *Agrupamiento:* individual y gran grupo
  - *Objetivos*: mejorar la autoimagen personal
  - *Desarrollo*: Cada alumno debía abrir y mirar dentro de una caja mágica. Se les explicó con anterioridad, que en ella encontrarían a alguien muy especial. Cuando cada alumno miró dentro de ella pudo ver el reflejo de su cara en un espejo. Finalmente, en asamblea se hizo una puesta en común para compartir qué habían experimentado y sentido.
- Sesión 3. Elaboramos nuestras normas
  - *Duración:* 2 sesiones de 45 minutos
  - *Agrupamiento:* gran grupo y pequeño grupo

- *Objetivos*: conocer que comportamientos favorecen que se trabaje mejor en la clase
- *Desarrollo*: Se dialogó en asamblea sobre qué comportamientos eran más positivos para tener una aula con un buen funcionamiento y unas buenas relaciones. Se recogieron las ideas en la pizarra y en forma de votación se eligieron 6 normas, revisables en el siguiente trimestre. Ellos fueron los responsables de representar gráficamente las normas del aula (Ilustración 2).

• Sesión 4. Nos relajamos
  - *Duración:* todos los días 10 minutos
  - *Agrupamiento:* individual y parejas
  - *Objetivos*: adquirir estrategias de relajación antes de abordar conflictos
  - *Desarrollo*: cada día, tras la sesión del patio, se realizó un pequeño periodo de relajación para, posteriormente poder abordar conflictos de manera más pacífica. Esta relajación se realizaba individualmente o por parejas masajeando al compañero.
• Sesión 5. Analizamos conflictos del patio
  - *Duración:* todos los días 15 minutos
  - *Agrupamiento:* gran grupo
  - *Objetivos*: desarrollar estrategias de identificación y comunicación de nuestros propios conflictos
  - *Desarrollo*: tras la sesión del patio se preguntaba a los alumnos por las sensaciones experimentadas durante el juego para identificar posibles conflictos y conductas agresivas que se podían haber producido. Estos conflictos diarios, eran escogidos para debates posteriores en los que todos buscábamos la mejor solución.
• Sesión 6. Expresamos sensaciones
  - *Duración:* todos los días 10 minutos
  - *Agrupamiento:* gran grupo
  - *Objetivos*: desarrollar habilidades sociales relacionadas con la identificación y expresión de sentimientos
  - *Desarrollo*: durante el desarrollo de las sesiones diarias también identificábamos y verbalizábamos diferentes sensaciones y sentimientos

(tristeza, alegría o enfado) que ayudaban al grupo a conocerse mejor y a crear un clima de mayor confianza.

- Sesión 7. Trabajamos de forma cooperativa
  - *Duración:* 2 sesiones de 1 hora
  - *Agrupamiento:* pequeño grupo
  - *Objetivos*: potenciar la realización de actividades a través del trabajo cooperativo
  - *Desarrollo*: Se realizaron en diferentes áreas actividades en pequeño grupo tales como, collages en el área de plástica o pequeños grupos de investigación en las áreas de conocimiento. Este tipo de actividades afianzaban habilidades de comunicación y ayuda.
- Sesión 8. Organización de la clase
  - *Duración:* 1 sesión
  - *Agrupamiento:* individual y gran grupo
  - *Objetivos*: generar rutinas diarias que aporten seguridad y relajación al alumnado y asignen responsabilidades individuales
  - *Desarrollo*: todos los días el responsable del aula era el encargado de recordarnos el horario del grupo de manera manipulativa y visual. El establecimiento de esta rutina otorgaba responsabilidad y seguridad a cada alumno. Además de ello, cada alumno asumía pequeñas responsabilidades en el aula haciendo mejorar su complicidad dentro del funcionamiento del grupo.
- Sesión 9. El árbol de la clase
  - *Duración:* 1 sesión
  - *Agrupamiento:* individual
  - *Objetivos*: potenciar visualmente la idea de que somos un grupo
  - *Desarrollo*: como actividad final, se elaboró un árbol donde todos los miembros del grupo, incluido el profesorado, estaban identificados con las respectivas fotos, reconociéndonos visualmente como miembros de un grupo (Imagen 3).

*Imagen 1*

*Imagen 2*

*Imagen 3*

**Evaluación y seguimiento**

Para la evaluación se realizó un post-test (test Bull-S) para ver si había mejorado el clima social del aula. Los resultados mostraron un nivel de cohesión mejor, encontrando niveles óptimos (56%). Los alumnos que eligieron la opción del rechazo en segundo lugar como tipo de conducta agresiva fueron 5% menos y un 40% de los alumnos señalaron que rara vez se producía situaciones de conductas agresivas en el patio y en aula. Se comprobó que la opción de una vez por semana bajo del 55% al 38%. Estos resultados mostraron indicadores de mejora que fueron claves para seguir planificando actividades para el curso escolar siguiente.

**Conclusiones**

Las conductas agresivas entre escolares son un hecho en Educación Primaria (Sánchez, 2009). Además **e**stas situaciones pueden pasar desapercibidas si no tomamos conciencia de la importancia de las mismas, por lo que debemos estar sensibilizados, informados y formados para abordarlas desde las primeras edades desde una labor preventiva (Sánchez y Cerezo, 2011).

La actuación no sólo debe producirse ante hechos alarmantes y con los alumnos implicados directamente, sino que debemos ser capaces de detectar conductas de riesgo e intervenir sobre ellas con la mayor contundencia. Para esta labor, el tutor es una pieza clave, quién desde la acción tutorial debe poner en práctica programas de mejora de la convivencia (Calvo y Ballester, 2007) en los que una actuación dirigida a desarrollar la competencia social de todos los alumnos es un elemento clave (García, Sureda y Monjas, 2010).

Estas actuaciones deben ser fruto de un análisis de la situación de cada centro y dirigidas a las necesidades concretas de cada aula. Actuaciones que implican la participación del alumnado y la formación de los profesores del centro en el uso de metodologías colaborativas que favorezcan la integración de todos los alumnos y la mejora del clima de convivencia, no sólo de un aula, sino de todo el centro (Díaz-Aguado, 2005; Eisenbraun, 2007).

Podemos afirmar que se puede prevenir las conductas agresivas entre escolares si los docentes enseñan las habilidades necesarias para afrontar y resolver conflictos y ofrecen modelos positivos de comunicación y relación social (Garaigordobil, 2012; Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2012).

**Referencias**


Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso Escolar: procedimientos de intervención*. EOS

Cerezo, F. (2002). *BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia*. Bizcaia: Grupo ALBOR-COHS

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología, 26 (1),* 137-144.

Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (2010). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid. Pirámide.

García, F.J., Sureda, I. y Monjas, Mª I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17*(4), 549-558.

Fernández-Cabezas, M., Benítez, J., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2012). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3), 337-347

Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflicto-solving during adolescence: Relationships with cognitive behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje,* 35 (2), 151-165

Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 12*(4), 459-469.

Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299-312.

Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares d Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 22 (2), 137-149.

# AJUSTE ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO AGRESIVO EN ADOLESCENTES POPULARES Y RECHAZADOS

# SCHOOL ADJUSTMENT AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN POPULAR AND REJECTED ADOLESCENTS

Estefanía Estévez López, Silvia Lozano Martínez

*(Universidad Miguel Hernández de Elche)*

**Resumen**

El objetivo de la presente investigación fue analizar y comparar los perfiles de adolescentes clasificados respectivamente como rechazados agresivos y populares agresivos en variables de ajuste escolar, ambos grupos comparados con un grupo control. Para ello, los análisis estadísticos utilizados fueron Chi-Cuadrado y MANOVA. Los resultados obtenidos indican que los adolescentes rechazados agresivos presentan un ajuste social y académico más bajo en la escuela en comparación con los adolescentes populares agresivos y el grupo control. Además, los rechazados agresivos presentan menor implicación en las tareas académica, una actitud más negativa hacia la escuela y una evaluación más negativa por parte del profesor.

**Palabras clave**

Adolescencia; comportamiento agresivo; ajuste escolar; status sociométrico.

**Abstract**

The purpose of the present research was to analyze and compare the profiles of aggressive rejected adolescents and popular aggressive adolescents, in variables of school adjustment, both in contrast with a control group. Statistical analyses used were Chi-square and MANOVAs. Results show that aggressive rejected adolescents

obtained lower scores in social adjustment and academic success at school in comparison with aggressive popular adolescents and the control group. Moreover, aggressive rejected adolescents show less involvement in academic tasks, more negative attitudes toward teachers and the school, as well as more negative evaluations on the part of teachers.

**Keywords**

Adolescence; aggressive behavior; school adjustment; sociometric status.

## Introducción

El presente estudio se centra principalmente en el estatus popular y de rechazo de los adolescentes, cuya principal distinción se centra en las siguientes características encontradas en la literatura científica: Por un lado, los adolescentes populares son queridos por la mayoría del grupo, tienen prestigio sobre sus compañeros, presentan mayores niveles de competencia y mejor ajuste comportamental; sin embargo, los adolescentes rechazados, son considerados como desagradables por muchos de sus iguales, presentan mayores relaciones conflictivas con otros compañeros y profesores y tienen baja competencia social y académica (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Newcomb, Bukowsky, y Pattee, 1993).

Los resultados de estudios previos sugieren que existen diferencias entre estudiantes populares agresivos y rechazados agresivos en variables relacionadas con el ámbito escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999).

En este ámbito, los estudiantes rechazados suelen mostrar más dificultades académicas, fracaso y abandono escolar (Bellmore, 2011; Buhs, Ladd y Herald, 2006; Greenman, Scheneider y Tomada, 2009; Jimerson, Durbrow y Wagstaff, 2009). Esto además, afecta negativamente su propio autoconcepto académico (Hymel, Bowker y Woody, 1993) y se ha encontrado también que tienen mayores actitudes negativas hacia los estudios y la escuela (Estévez et al., 2006).

Otra característica importante es la relación profesor-alumno, donde es esencial el rol del profesor, que además parece influir en el rendimiento académico y el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). En esta línea, algunos estudios han concluido

que los adolescentes rechazados suelen recibir menos apoyo y más críticas por parte de los profesores (Birch y Ladd, 1998; Cava y Musitu, 2000). Esta es, de hecho, una de las razones por las cuales los alumnos son reacios a pedir ayuda (Newman y Murray, 2005).

Además, tienen menos amigos en clase y perciben menor apoyo social por sus iguales (Zettegren, 2005). Sin embargo, Rose, Swenson y Carlson (2004) encontraron que los adolescentes agresivos percibidos como populares, fueron particularmente señalados en términos de amistad, es decir, presentan un mayor grado de aceptación social por parte de sus iguales, mientras los estudiantes rechazados normalmente muestran más dificultades en el desarrollo de interacciones sociales positivas (Deptula y Cohen, 2004).

La propuesta del presente estudio fue comparar los perfiles de estos adolescentes con alto y bajo estatus social en clase pero ambos con comportamiento agresivo con respecto a estas variables revisadas en la literatura como factores potencialmente diferenciadores. En particular, el estudio comparó adolescentes agresivos populares y rechazados con respecto a variables de ajuste en el ámbito escolar. Se incluyeron variables como el autoconcepto académico, la implicación en las tareas escolares, las relaciones con los compañeros en clase, la percepción de ayuda por parte del profesor, la actitud sobre la escuela y también la evaluación del ajuste escolar del estudiante por parte del profesor. Los perfiles de agresividad de estudiantes populares agresivos fueron comparados con un grupo control de adolescentes con estatus sociométrico promedio y sin problemas de comportamiento documentados.

Las hipótesis planteadas en el presente trabajo fueron que, los adolescentes rechazados agresivos presentarían niveles más bajos de autoconcepto académico, menor implicación en el trabajo, informarían de menos amistades en clase, de actitudes más negativas hacia el profesor y la escuela, y obtendrían una evaluación más negativa de su ajuste escolar por parte del profesor, en comparación con los adolescentes populares agresivos.

## Metodología

*Participantes*

Los datos de este estudio fueron derivados de un proyecto de investigación sobre ajuste psicosocial en población adolescente con una muestra total de 1795 adolescentes. Todos los participantes fueron clasificados en términos de estatus sociométrico y comportamiento agresivo, siguiendo el criterio establecido por Coie et al. (1982). Para el presente estudio se identificaron tres grupos: rechazados agresivos (n=72), populares agresivos (n=35) y grupo control (n=350).

Fueron clasificados como rechazados agresivos o populares agresivos, los participantes con puntuaciones superiores al percentil 75% en la medida de comportamiento agresivo. Las puntuaciones fueron estandarizadas por clase y género (Coie et al., 1992; Zakriski y Coie, 1996).

En ambos casos, tanto en la muestra original como en la selección del presente estudio, la representación de chicos y chicas fue equitativa (52% chicos y 48% chicas). La muestra se compuso de estudiantes de ESO y Bachiller con edades comprendidas entre los 11 y 18 años (*M*= 14.2, *DT*=1.68) y escolarizados en nueve centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

*Instrumentos*

*Escala de actitud hacia la escuela y hacia el profesor*, elaborada por Reicher y Emler (1985) y Rabini y Palmonari (1995). La versión final del instrumento que se utilizó en la presente investigación, está compuesta por 10 ítems (4 opciones de respuesta: 1= totalmente desacuerdo; 4 = completamente de acuerdo) que aportan una media sobre actitud hacia los estudios y el profesor. (Ej: “estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores”). El coeficiente de consistencia interna medido a través del alpha de Cronbach para la presente muestra fue de .90.

*Escala de autoconcepto académico*, a través del Cuestionario AF5 (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). La subescala de autoconcepto académico consta de 6 ítems. Esta dimensión combina dos aspectos, una sobre cualidades específicas de evaluación en la escuela como inteligencia y hábitos de estudio y la otra sobre la relación percibida con el profesor (Ej.: “Mi profesor me considera buen estudiante”).

El coeficiente de consistencia interna medido a través del alpha de Cronbach para la presente muestra fue de .88.

*Escala de clima escolar.* Elaborada por Moos y Tricket, (1973). Este instrumento consta de 90 ítems, con respuesta verdadero-falso. En el presente estudio se ha

utilizado solamente la dimensión de *relaciones interpersonales* compuesta a su vez por tres subescalas: implicación en actividades escolares, afiliación entre compañeros, y apoyo percibido por el profesor (Ej.: Algunos compañeros no se llevan bien en clase). Esta escala ha sido utilizada en diversos estudios, mostrando índices de fiabilidad satisfactorios.

*Escala de percepción del profesor sobre el ajuste del alumno,* diseñada por García-Bacete (1989). Este instrumento aporta una medida de la percepción del profesor sobre el ajuste del estudiante en la escuela. Consta de 8 ítems con opciones de respuesta de 1 (muy bajo, muy mal) a 10 (muy alto, muy bien), en cuanto al ajuste del estudiante en clase (Ej.: "La relación del alumno con sus compañeros"); al rendimiento académico (Ej.: "Rendimiento académico del alumno") y a la relación entre profesor y alumno (Ej.: "Tu relación con el alumno"). El coeficiente de consistencia interna medido a través del alpha de Cronbach para la presente muestra fue de .93

*Procedimiento*

En primer lugar se envió una carta explicativa a los centros educativos donde se presentó el proyecto de investigación. A continuación se contactó vía telefónica con los directores de las escuelas y se realizó una entrevista para explicar el proyecto con detalle. Seguidamente, se organizó una reunión con el profesorado sobre la propuesta de este estudio y se envió desde cada centro una carta explicativa a los padres en la que, además, debían aportar el consentimiento informado para aprobar la participación de sus hijos en el estudio.

Los participantes completaron los cuestionarios en sus clases habituales durante 45 minutos aproximadamente cada grupo. Previamente, los alumnos recibieron una explicación introductoria del estudio y se les informó sobre la importancia de su participación, asegurando la confidencialidad de los datos durante el proceso de la investigación y la libertad para abandonar el estudio en todo momento, siendo su colaboración completamente voluntaria.

## Resultados

Se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Las diferencias fueron significativas para todas las variables escolares analizadas. Tal y como se

muestra en la Tabla 1, los adolescentes rechazados agresivos presentaron bajo autoconcepto académico y baja implicación en actividades escolares en comparación con el grupo control y el grupo popular agresivo, sin encontrar diferencias significativas entre estos dos últimos.

Con respecto a la percepción social de afiliaciones entre pares en clase, los adolescentes rechazados agresivos informaron tener menos amigos entre sus compañeros en comparación con los otros dos grupos. Los dos grupos de adolescentes agresivos tanto populares como rechazados, sin embargo, percibieron un bajo apoyo por parte del profesor y actitudes más negativas respecto del grupo control hacia la escuela. Finalmente, los profesores percibieron a los estudiantes rechazados agresivos con mayores problemas de ajuste en la escuela.

*Tabla 1. Resultados de MANOVA para las variables escolares.*

| Variable | | Agresivos | | |
|---|---|---|---|---|
| | Grupo Control | Rechazados | Populares | F2, 457 |
| Autoconcepto académico | 2.95a (.54) | 2.58b (.60) | 2.74a (.58) | 14.94*** |
| Implicación académica | 1.44a (.22) | 1.34b (.24) | 1.38a (.18) | 6.14*** |
| Amigos en clase | 1.72a (.20) | 1.58b (.20) | 1.72a (.16) | 13.51*** |
| Percepción de apoyo del profesor | 1.69a (.23) | 1.57b (.24) | 1.53b (.23) | 12.45*** |
| Actitud hacia la escuela y el profesor | 2.94a (.56) | 2.69b (.65) | 2.52b (.51) | 13.29*** |
| Percepción de ajuste escolar por parte del profesor | 6.36a (1.59) | 5.22b (1.54) | 6.41a (1.41) | 16.45*** |

Nota: *** $p < .001$: a > b

## Discusión y conclusiones

Mucha de la literatura científica sobre estatus sociométrico y ajuste psicosocial sobre adolescentes rechazados, han sido considerados tradicionalmente como el estatus de mayor riesgo en cuanto a problemas emocionales y de comportamiento. Además, son escasos los estudios que han analizado el perfil psicosocial de adolescentes populares, con muy pocos análisis recientes de popularidad como factor de riesgo (Hoff et al., 2009; Mayeux, Sandstruom y Cillesen, 2008; Rodkin et al., 2000).

Además, no se ha examinado el perfil de estos estudiantes en profundidad, con estimaciones de sus características individuales en el ámbito escolar.

Con esto, el objetivo de la presente investigación fue analizar y comparar los perfiles de los adolescentes clasificados como rechazados agresivos y populares agresivos en determinadas variables de ajuste escolar. Las hipótesis de partida que se plantearon fueron las siguientes: los adolescentes rechazados agresivos presentarían niveles más bajos de autoconcepto académico y menor implicación en el trabajo académico. Informarían de menos amistades en clase, de actitudes negativas hacia el profesor y la escuela, y obtendrían una evaluación más negativa de ajuste escolar por parte del profesor, en comparación con los adolescentes agresivos populares. En algunos casos se han confirmado y en otros no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos.

Los resultados indican que, los adolescentes rechazados agresivos presentan un ajuste social y académico bajo en la escuela y niveles bajos de autoconcepto escolar, en comparación con adolescentes populares agresivos y aquellos otros con estatus promedio. Estos resultados son consistentes con otros estudios previos con adolescentes rechazados (Greenman et al., 2009; Hymel et al., 1993; Jimerson et al., 2009).

No obstante, los resultados del presente estudio sugieren, además, que los estudiantes populares que también presentan comportamiento agresivo, informan de un autoconcepto académico e implicación escolar con niveles similares al adolescente promedio y que, por tanto, presentan un riesgo mucho menor de abandono escolar que los rechazados en comparación con los adolescentes rechazados agresivos. Además, reciben evaluaciones positivas por parte de sus profesores, a pesar de su comportamiento desviado. Los resultados revelan igualmente, que tiene más amigos en clase y existe una evaluación social positiva que persiste cuando el comportamiento es agresivo, lo cual aumenta la probabilidad de que este se repita.

Para finalizar, cabe destacar que este estudio es de fundamental importancia para el diseño de intervenciones escolares pues, los resultados indican que no se puede ignorar la necesidad de trabajo terapéutico con estudiantes que presentan comportamiento agresivo aunque sean socialmente aceptados por sus iguales.

Ambos grupos requieren atención de intervenciones efectivas desde la escuela y de integración social en las aulas.

**Referencias**


Arbuckle, J. L. (2005). *Amos 6.0 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.

Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology, 103,* 282-295.

Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology, 34,* 934-946.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., y Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relations between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology, 98,* 1-13.

Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General and Aplicada, 54,* 297-311.

Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R., y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60,* 783–792. doi:10.1037//0022-006X.60.5.783

Deptula, D.P., y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior, 9,* 75-104.

Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., y Musitu. G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.

García-Bacete, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas.* PhD Thesis. Universitat de València.

Greenman, P. S., Schneider, B. H., y Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection. *School Psychology International, 30,* 163-183.

Hamre, B.K., y Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72,* 625- 638. http://dx.doi.org/10.1111%2F1467-8624.00301

Hoff, K. E., Reese-Weber, M., Schneider, W. J., y Stagg, J. W. (2009). The association between high status positions and aggressive behavior in early adolescence. *Journal of School Psychology 47*, 395-426.

Hymel, S., Bowker, A., y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64,* 879-896.

Jimerson, S. R., Durbrow, E. H., y Wagstaff, D. A. (2009). Academic and behaviour associates of peer status for children in a Caribbean community findings from the St Vincent Child Study. *School Psychology International, 30,* 184-200.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., y Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of students perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100,* 96-104.

Mayeux, L., Sandstrom, M. J., y Cillessen, A. (2008). Is Being Popular a Risky Proposition? *Journal of Research on Adolescence, 18* (1), 49-74.

Murray, C. y Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38,* 25-41.

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA, Autoconcepto Forma A, Manual*. Madrid: TEA.

Newcomb, A. F. , Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113*, 99-128.

Newman, R. S., y Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology, 97,* 347-365.

Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology, 3,* 161-168.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*, 14-24.

Rose, A.J., Swenson,L. P., y Carlson, W. (2004). Friendships of aggressive youth: Considering the influences of being disliked and of being perceived as popular. *Journal of Experimental Child Psychology 88,* 25-45.

Rubini, M., y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso la autorita formali e partecipazione poltica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia, 10,* 757-775.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 207-221.

# LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL ESPECIALISTA EN MÚSICA

## *INTERCULTURAL TRAINING SPECIALIST IN MUSIC*

María del Mar Bernabé Villodre

*(Universidad de Valencia)*

**Resumen**

Las diferentes especialidades que pueden realizarse en los conservatorios superiores de música del país comparten una carencia, ya que sean instrumentales o no instrumentales se mueven en una dirección pedagógica que omite la realidad pluricultural del territorio español. Un análisis detallado de cada una de estas especialidades muestra cómo la formación didáctica se limita a la pedagogía específica para los centros de régimen especial en los que la pluralidad cultural no es tan numerosa como en los centros de enseñanza secundaria; de manera que desconocen cómo actuar ante ésta para desarrollar una situación de convivencia intercultural y terminan contribuyendo a una coexistencia multicultural. Ante esta situación, se ofrecen diferentes propuestas a partir de materias existentes en cada especialidad con el fin de mostrar cómo no son necesarios cambios radicales en los contenidos, sino únicamente modificar la perspectiva y planteamiento de los mismos.

**Palabras clave**

Música; interculturalidad; contexto pluricultural; formación intercultural.

**Abstract**

The different specialties that can be performed in music conservatories in the country share a lack, whether they are instrumental or non-instrumental move in a direction that omits pedagogical multicultural reality of the Spanish territory. A detailed analysis of each of these specialties shows how didactic training is limited to specific pedagogy specialized centers where cultural diversity is not as large as in the secondary schools, so that know how to act before it to develop an intercultural living

situation and end up contributing to a multicultural coexistence. In this situation, they offer different proposals from existing materials in each specialty in order to show how radical changes are needed in the content, but only change the perspective and approach them.

**Keywords**

Music; Interculturality; multicultural context; intercultural training.

## Introducción

La sociedad española se caracteriza por una gran diversidad cultural (Martín y Alonso, 2011) fruto de constantes interacciones, intercambios, fusiones, etc., tras siglos de conquistas y colonizaciones. A esta situación se suma la situación provocada por el fenómeno globalizador que, tanto negativa como positivamente, se ha dejado sentir en el sistema educativo español. Éste ofrece un currículo culturalmente diverso pero que suele ser trabajado de forma multicultural, tal como muestran las propuestas de Vilar (2006), Bravo y De Moya (2006), por ejemplo.

La legislación educativa vigente establece unas Competencias Básicas que deben conseguirse tras la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que garantizarán que los educandos sean ciudadanos tolerantes, solidarios culturalmente, y respetuosos con los derechos y deberes fundamentales (Martín y Alonso, 2011). Aunque para lograrlo, los docentes deben programar sus asignaturas adecuando sus distintos elementos a la realidad social del entorno y también deben formarse para enfrentarse educativamente a la realidad pluricultural del país. Entonces, debería promoverse una educación inclusiva y, por tanto, una formación docente que no olvide dónde se enseña, a quién y en qué contexto (Cotán, 2011).

El hecho de que muchas familias inmigrantes ya cuenten con una generación nacida en el territorio, plantea nuevos retos al sistema educativo como la incertidumbre del profesorado para educar a esta “nueva sociedad” (Cotán, 2011). Pero, ¿cómo se puede desarrollar una programación en un contexto pluricultural si la formación musical de los conservatorios superiores no incluye materias didácticas específicas destinadas a garantizar la equidad del sistema educativo? De manera que se requieren cambios sin demora en la formación inicial del músico, pese a que para los

docentes de Secundaria se cuente con un posgrado pedagógico específico y cursos de formación continua.

El futuro docente de música deberá replantearse los siguientes supuestos (Pérez, 2010) en sus clases: la consideración de que la teoría y la práctica tienen una relación unidireccional, la interpretación cerrada y acabada, lo innecesario del aprendizaje de habilidades, de actitudes, el aprendizaje entendido como adquisición de conocimientos individual, y lo innecesario de la innovación e investigación en prácticas docentes. El profesorado sólo podrá desarrollar una labor docente intercultural si olvida esos supuestos y promueve aprendizajes actitudinales, abiertos al cambio, que impliquen a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y partan de experiencias innovadoras que mejoren su propia práctica. En esta línea, el planteamiento de Pérez (2010) resulta interesante, puesto que considera que la tarea del docente se centra en enseñar algo más que contenidos descontextualizados; es decir, que el docente debe atender a las demandas de cambio respecto a los procesos didácticos tradicionales para que el acto educativo se convierta en un espacio de intercambio, de interrelación (Samper, 2011), de reflexión, de construcción de nuevas identidades culturales.

La formación del profesorado debería incluir tres elementos básicos para desarrollar una competencia intercultural durante la ESO: el desarrollo de la autoconciencia, el desarrollo de los conocimientos y el desarrollo de destrezas (García Martínez, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos, 2007). En los epígrafes siguientes se ha partido de estas consideraciones para ofrecer un planteamiento de las diferentes asignaturas de las especialidades instrumentales y no instrumentales para formar al docente en los principios de la educación intercultural. Lo que se pretende mostrar es que los docentes no deben mantenerse estáticos e inamovibles en unos principios educativos porque la sociedad está en constante cambio.

## La formación inicial en los centros superiores de educación musical: el caso de la Comunidad Valenciana

Los graduados en música de especialidades instrumentales y los de especialidades no instrumentales como dirección (coro y orquesta) o musicología, no cuentan en su formación con asignaturas destinadas a dotarlos de recursos didácticos, pese a que

un elevadísimo número de ellos va a terminar dedicándose a la docencia, bien en conservatorios o bien en Secundaria. Desde este punto, resulta claro que si ni siquiera son formados pedagógicamente para atender al alumnado desde su especialidad, es ridículo considerar que se les capacite durante su formación inicial para atenderlos interculturalmente; pero la cuestión es que esa formación intercultural sí es necesaria ya no sólo para la etapa de Secundaria, sino también para atender al alumnado de los centros de régimen especial que cuentan con menor diversidad de alumnado pero cuentan con ella igualmente.

Los músicos como futuros docentes de la especialidad deben ser formados en didáctica durante sus estudios y no exclusivamente durante el máster de profesorado. ¿Por qué? ¿Qué motiva esta consideración? Porque se debe empezar a comprender desde el inicio de la formación profesional (docente) lo necesario del reconocimiento de la legitimidad cultural (Leiva, 2011) del alumnado. De este modo los planes de estudio deberían contar con asignaturas obligatorias que les preparen para intervenir educativamente en contextos pluriculturales. Pero, en la Comunidad Valenciana los planes de estudios para primer curso de sus tres conservatorios (Alicante, Castellón y Valencia), tomado como muestra de análisis, no incluyen asignaturas didácticas ni específicas para docencia en conservatorios ni para docencia en Secundaria.

Un análisis más detallado de los contenidos, objetivos y otros elementos característicos de cada una de las materias denominadas de “Formación básica” (se puede traducir como comunes para todo el alumnado de las especialidades no instrumentales e instrumentales), permite ver cómo no se han planteado con una intención de formación didáctica, sino de mera transmisión de conocimientos teóricos que el alumnado debe memorizar o practicar, dependiendo de la materia. Estas asignaturas son: Práctica armónico-contrapuntística, Historia de la Música, Estética de la Música, Educación auditiva, y Análisis. Casi todas ellas son materias muy prácticas, en las que los estudiantes deben demostrar su grado de control de procesos puramente musicales; aunque otras son enfocadas como contenidos teóricos que deben estudiarse y aprenderse al finalizar el curso. Entonces, ¿dónde queda la formación intercultural en ellas? ¿Permiten un enfoque distinto que contribuya a utilizar esos conocimientos luego en el aula de Secundaria?

La didáctica como ciencia práctica que es, tiene que adaptarse a las necesidades de todo el alumnado. Ante esta aseveración, el futuro docente tiene que ser capaz de realizar dicha adaptación de sus contenidos y las actitudes y valores que deben trabajarse en el aula. Ninguna de las asignaturas para primer curso de esta comunidad autónoma capacita a estos profesionales para ser docentes de música en Secundaria, incluso se puede decir que tampoco les capacita para trabajar como docentes en su propia especialidad en los conservatorios, ya que la formación didáctica brilla por su ausencia en el resto de cursos. Realmente este tema daría pie a un interesante debate entre pedagogos musicales instrumentales *versus* instrumentistas, pero esto supondría alejarse del tema que ocupa esta comunicación.

La música, su proceso interpretativo e incluso su proceso formativo y educativo, permite muy cómodamente el trabajo de la interculturalidad en el aula de Secundaria, así como en el aula de conservatorio, porque se convierte en un espacio de conocimiento de la identidad cultural (Samper, 2011). Se puede afirmar que todas las asignaturas comentadas permiten trabajar la parte didáctica, incluso desde una perspectiva intercultural porque, por ejemplo, la Historia de la Música garantiza el conocimiento de otras realidades musicales y cómo éstas se fusionaron con otras dando lugar a nuevos resultados, todo muy dentro de la línea de los principios de la educación intercultural. Sin embargo, un planteamiento digamos "inadecuado" de las diferentes materias puede llevar a estancarse en planteamientos multiculturalistas que sólo eviten situaciones conflictivas, sin llegar a potenciar el intercambio que llevará a una convivencia intercultural exitosa.

Aunque, no todo está "perdido" para los músicos que se forman en los tres conservatorios superiores de esta comunidad, puesto que cuentan con la oferta de la pedagogía del instrumento y la posibilidad de cursar sus materias libremente. Ahora bien, el número de estudiantes matriculados en unas y otras, como se ha podido comprobar al consultar los listados de las pruebas de acceso, no son muy numerosos. Esta situación contradice la realidad laboral: muy pocos se forman en pedagogía del instrumento (incluye formación didáctica musical general) pero todos terminan trabajando como profesores… De ahí la necesidad de revisar y adaptar aquello que los estudiantes deben conocer, asimilar, comprender e interiorizar, antes de terminar su formación musical. Todo esto se comentará detalladamente en el epígrafe siguiente.

**Revisión de materias y adaptación a las necesidades de una sociedad intercultural**

Antes de comentar qué necesita un graduado en música para atender al alumnado de Secundaria, debe comentarse que realmente no se trataría de reelaborar un nuevo *corpus* teórico, sino de replantearse la metodología y el discurso del aula para encauzarles hacia la realidad del centro educativo.

Se va a partir del análisis de las características de las denominadas asignaturas de formación básica impartidas en los conservatorios superiores de la Comunidad Valenciana, para plantear los cambios que deben formularse para que estas materias permitan trabajar la interculturalidad en el posterior desarrollo profesional. Aunque debe señalarse que la "creación" de una nueva asignatura de didáctica musical intercultural sería bastante adecuada, o bien la introducción de esta temática dentro de la asignatura de didáctica musical general que se imparte en determinadas especialidades como Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical o en las pedagogías instrumentales.

La asignatura de Educación auditiva puede replantearse para que no sólo se limite a garantizar la formación auditiva del alumnado a partir del estudio y práctica de acordes, interválicas, sino que sus contenidos permiten iniciar el trabajo de la interculturalidad para que los futuros docentes puedan desarrollar su labor de forma adecuada al contexto pluricultural. Para garantizar el desarrollo de una didáctica intercultural en el aula de Secundaria, esta materia auditiva deberá enfocarse desde la siguiente perspectiva: se propondrá la audición de cadencias alejadas de las típicas clásicas occidentales, también, dictados con organizaciones armónicas no occidentales… Todo esto con la intencionalidad de educar el oído del futuro docente en una música diferente de la que suele interpretar en el aula instrumental. Cierto que estas indicaciones podrían resultar muy en la línea de la multiculturalidad, pero una vez familiarizados con estas sonoridades se deberá proceder a la reflexión comparada: similitudes entre unas cadencias y otras, evolución armónica de las mismas, comparaciones entre ellas… Así se inicia el camino que el futuro docente tendrá que seguir en el aula para promover la reflexión cultural.

Desde la asignatura de Práctica armónico-contrapuntística son múltiples las opciones de trabajo. Esta asignatura será una de las más adecuadas para el desarrollo de la interculturalidad, que luego el futuro docente podrá adaptar para la ESO con la práctica de la improvisación melódica y la composición grupal de sencillas melodías. La adaptación intercultural de esta materia es mínima, ya que en ella se plantea el estudio no sólo desde una perspectiva clásica occidental de acuerdo con manuales como los de Piston o Zamacois, sino el estudio de otros lenguajes y armonías. Por tanto, el único elemento que tiene que introducirse es la realización de trabajos de estudio analítico y reflexión sobre las características compartidas entre unas armonías "propias" y otras "extrañas"; además de la realización de ejercicios armónico-contrapuntísticos "a la manera de", es decir, componer piezas musicales siguiendo el estilo y características de compositores de otras culturas o que sigan las características de determinada música tradicional. De esta manera se les está formando en la comprensión de otras músicas, al tiempo que en la interacción entre ellas y, por tanto, en la importancia enriquecedora del intercambio musical; y todo esto podrán importarlo al aula de Secundaria.

La asignatura de Análisis tiene como objetivos que el estudiante comprenda la pieza que va a interpretar desde un punto de vista histórico-estilístico, armónico y formal; es decir, que cuando tenga que interpretar una obra se ayude de las características armónicas para ofrecer una mejor interpretación, que sea consciente de la estructura formal y los fraseos, períodos, secciones, etc. sean interpretados con rigurosidad y ajuste a las características del período. Básicamente, esta materia garantiza la comprensión plena de la obra musical. Entonces, si se parte de esta consideración resulta lícito considerarla como un punto de partida para garantizar la comprensión "del otro" a través de sus producciones artísticas musicales; aquí el futuro docente trabajará en primera persona los valores de la interculturalidad que podrá trasladar al aula de Secundaria a través de la audición y análisis de un repertorio sencillo, gracias a indicaciones y normas básicas que se ajusten a las características de la música en esta etapa.

El giro intercultural del Análisis vendrá de la mano de un repertorio culturalmente más amplio, es decir, repertorio clásico no occidental y repertorio occidental con claras influencias no occidentales. Éste será tomado como punto de partida para el análisis comparado de características, que permitirá realizar un análisis escrito

reflexivo sobre las peculiaridades de cada música y sobre los elementos compartidos, y las diferencias enriquecedoras, en la línea de mostrar la identidad (musical) como algo dinámico y siempre en movimiento (Samper, 2011).

Estética de la Música permite acercarse a las características estéticas de cada período desde un punto de vista de la filosofía. Esto se traduce en una reflexión más profunda de aquellos elementos que hayan podido practicar en el aula, bien con la interpretación o bien con la composición y el análisis; así se completa un círculo que garantizará la reflexión cultural sobre las diferentes piezas que se interpretarán y, de cara a su labor docente en Secundaria, podrán partir de la reflexión cultural como paso previo y posterior a la interpretación. En este caso, las posibles concreciones interculturales vendrían de la mano de la inclusión de filósofos procedentes de culturas no occidentales que puedan ofrecer interesantes percepciones sobre el campo musical, para incorporar este bagaje a los propios occidentales y replantearse éstos. Nuevamente, se estaría ante una materia que invita al estudio del proceso de reflexión como punto de partida para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

Por último, la asignatura de Historia de la Música puede considerarse la más peligrosa porque se podría tender a un desarrollo multicultural que, desde esta comunicación, se ha considerado obsoleto. ¿Cómo replantear ésta para que no se caiga en una mera difusión de las características de otras músicas del mundo? En primer lugar, esa ampliación de los contenidos a otras músicas clásicas no occidentales debe plantearse con los mismos procedimientos auditivos y analíticos que para las occidentales; y en segundo lugar, se debería partir de un análisis comparado entre piezas de un mismo siglo, pero de diferentes culturas, para comprobar el grado de similitudes entre ellas y tomar nota de las diferencias para descubrirlas en siglos posteriores en la música clásica occidental. Este tipo de análisis comparado permite reflexionar sobre la propia cultura y sus préstamos y deudas a otras diferentes; reflexión que garantizará que el futuro docente de música de ESO pueda hacer comprender a su alumnado que la música es el más universal de los lenguajes porque, pese a interpretaciones diferentes, su lenguaje compositivo-estructural es prácticamente igual.

## Discusión y conclusiones

Los futuros docentes musicales necesitan una formación que les permita desarrollar su labor educativa en este contexto pluricultural español. Precisamente ahí reside la importancia de que los conservatorios oferten sus asignaturas desde la perspectiva didáctica citada, principalmente porque así no recaerá todo el peso formativo pedagógico en un único curso académico, llámese Máster de Profesorado, llámese CAP, llámese CCP. Nunca debería olvidarse que la formación pedagógica del profesorado no se tiene que desvincular de la realidad y, por tanto, debería ser una constante. La formación intercultural del profesorado de música deberá ser acorde con las futuras funciones profesionales y le llevará a convertirse en un importante agente del cambio educativo, social y cultural (Cotán, 2011). Pero, esa formación inicial tendrá que ser continua porque la sociedad avanza, las culturas cambian y, por tanto, la metodología educativa debe cambiar con ellas. De manera que, las jornadas de formación, los seminarios, etc., suponen que docentes de diversos centros entren en contacto con diferentes realidades de cada centro; al mismo tiempo que ya implican, sin necesidad de ninguna comunicación o ponencia, un punto de intercambio.

Se precisan cambios sustanciales en la mirada hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje (Pérez, 2010) musical, para adaptarse a los cambios constantes de la sociedad. Esto debería traducirse en una mayor relación entre práctica y teoría, y una implicación real de los futuros docentes en proyectos de investigación e innovación dirigidos a una aplicación continua en el aula y abierta al cambio. Aunque, como se ha expuesto, más que cambios substancialmente importantes en el número de materias necesarias para afrontar el proceso de enseñanza, lo que debería modificarse es la interpretación de las mismas; es decir, el enfoque no sólo debe ser más práctico, sino que deben replantearse sus objetivos generales y específicos, además de su perspectiva y planteamientos. Sólo ese giro comparado en las diferentes asignaturas, junto con la inclusión de referencias didácticas interculturales y generales, garantizarán que el futuro docente de música de ESO pueda atender a su alumnado en igualdad y que pueda desarrollar una situación intercultural en el aula.

Las pautas de formación comentadas irían encaminadas a la consecución de la interculturalidad en el aula como "campo de prácticas" de una convivencia en la macrosociedad de la que forman parte fuera del centro educativo. Esa formación educativa intercultural que se ha planteado con la modificación/reestructuración de las materias comunes de las diferentes especialidades, permitirá garantizar el intercambio en el aula gracias al hecho de que la interpretación musical y la pedagogía intercultural comparten una característica: la metodología cooperativa.

Los docentes musicales tienen la obligación moral y profesional de prepararse pedagógicamente para garantizar las situaciones interculturales en el aula y, por extensión de este modo, fuera de ésta.

**Referencias**


Bravo, R. y De Moya, Mª V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, *21*, 131-139.

Cotán, A. (2011). "La formación del profesorado ante los cambios". En J. J. Maquilón, F. Hernández y T. Izquierdo (Coords.), *Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

García Martínez, A., Escarbajal de Haro, A. y Escarbajal Frutos, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.

Leiva, J. J. (2011). "La formación intercultural del profesorado en el marco del aprendizaje por competencias". En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. Mª Giménez (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (271-278). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Martín, M. A. y Alonso, L. (2011). "Desafíos interculturales del siglo XXI. El papel de la educación intercultural en la escuela". En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. Mª Giménez (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (271-278). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Pérez, A. I. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *24 (2)*, 37-60.

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, *8*, 297-316.

Vilar, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra. *Revista de investigación en educación*, *3*, 115-132.

# EL DIÁLOGO IGUALITARIO EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP LA PRADERA

# THE EGALITARIAN DIALOGUE IN THE INTERACTIVE GROUPS OF THE LEARNING COMMUNITY CEIP LA PRADERA

Estefanía Fernández Antón, Alba Torrego González

**Resumen**

La Comunidad de Aprendizaje La Pradera es un centro escolar ubicado en Valsaín, localidad del municipio Real Sitio de San Idelfonso (Segovia). En esta escuela, profesorado, alumnado y voluntariado dialogan, en los Grupos Interactivos, para transformar las conductas de los escolares. A través de la narración de una situación acaecida en el aula, se pretende poner en evidencia las ventajas de la utilización del Diálogo Igualitario.

**Palabras clave**:

Comunidades de Aprendizaje; Diálogo Igualitario; Grupos Interactivos.

**Abstract**

The Learning Community The Pradera is a school of Valsaín, located at Real Sitio de San Ildefonso (Segovia). In this school, teachers, students and voluntary dialogue, in Interactive Groups, to transform the behavior of schoolchildren. Through the narrative of a situation in the classroom, we intend to highlight the advantages of using the Egalitarian Dialogue.

**Keywords**

Learning Community; Egalitarian Dialogue; Interactive Groups.

## Introducción

El Diálogo Igualitario es un principio del aprendizaje dialógico. Otros fundamentos de la enseñanza dialógica son: la Dimensión Instrumental, la Inteligencia Cultural, la Igualdad de Diferencias, la Transformación, la Solidaridad y la Creación de Sentido (Aubert, A. Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2010). Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2006) ponen de manifiesto que el Diálogo Igualitario se basa en valorar las aportaciones de las personas por la validez de sus argumentos y no por las posiciones de poder (edad, clase social, formación académica, etc.) de quienes las realizan.

Ahora que ya sabemos el significado del Diálogo Igualitario, sólo falta aclarar que la enseñanza dialógica es un tipo de aprendizaje en el que las personas buscan entendimiento y consenso a partir del diálogo. Además, este aprendizaje es válido para todas las etapas educativas (Elboj, et al., 2006, 92).

## La Comunidad de Aprendizaje: La Pradera

El CEIP La Pradera se encuentra en Valsaín, localidad del municipio Real Sitio de San Idelfonso (Segovia). Este centro se ha transformado en Comunidad de Aprendizaje durante el curso 2012-2013.

Antes de seguir con la descripción del centro, consideramos necesario dar a conocer el significado del proyecto Comunidad de Aprendizaje. Así detalla este proyecto Soler (2004):

En una escuela que funcione como una comunidad de aprendizaje, la formación tradicional y las prácticas educativas son transformadas con el objetivo de responder a las necesidades de las y los estudiantes y a los cambios que la gente se encuentra en la sociedad. Por esta razón, el proyecto tiene en cuenta toda la comunidad en los procesos educativos, así de este modo se crean espacios para la participación del voluntariado en cualquier actividad educativa específica (cursos con familiares y tertulias, biblioteca interactiva, sala de ordenadores, narraciones, etc.), en el aula (Grupos Interactivos, soporte a la alfabetización, etc.) o incluso en la gestión de la escuela. Por lo tanto como resultado de estas transformaciones, ambos, la escuela y

su entorno están incluidos en un proceso educativo integral, participativo y continuo. (párr. 10).

En el colegio de Educación Infantil y Educación Primaria La Pradera, toda la comunidad (padres, madres, otros familiares, estudiantes universitarios, estudiantes universitarias, etc.) participa en los procesos de aprendizaje del alumnado. En la actualidad, algunas opciones de participación son: Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas y Bibliotecas Tutorizadas. En este trabajo, nos centramos en los Grupos Interactivos; por tanto, es necesario mostrar en qué consiste dicha intervención de éxito.

Numerosos autores se han referido a los Grupos Interactivos (Aubert y García, 2001; Oliver y Gracia, 2004; Molina, 2007; Vieira, 2011; etc.), de todos ellos elegimos a Aubert y García (2001) para mostrar que las Agrupaciones Interactivas son una intervención educativa que consiste en dividir al alumnado en diferentes grupos. Estos grupos están constituidos por escolares con diferentes niveles de aprendizaje y son coordinados por personas voluntarias. El voluntariado recibe el apoyo del responsable de aula o de la responsable de aula.

Para finalizar con este apartado, nos parece importante hacer referencia al grupo de alumnos y alumnas con los que hemos interactuado en los Grupos Interactivos. Estos escolares pertenecen al segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. En cuanto a la distribución del alumnado en las Agrupaciones Interactivas, indicar que se formaron tres agrupaciones heterogéneas en relación al nivel de aprendizaje, curso educativo y género.

A continuación, se narra una sesión de los Grupos Interactivos. Para la recogida de la información se ha empleado la observación participante. La sesión narrada se desarrolló durante en el mes de marzo del curso 2012/2013, tuvo una duración de hora y media y en ella participaron once alumnos y alumnas de entre tercero y sexto de Educación primaria, tres voluntarias y la maestra responsable del grupo. A través de este ejemplo se pretende explicar cómo se organiza dicha actuación educativa en la escuela La Pradera y cómo se plantea el Diálogo Igualitario en la Dinámica Interactiva.

**Los Grupos Interactivos y el Diálogo Igualitario en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera**

Como cada viernes, me incorporo al colectivo voluntario de los Grupos Interactivos a las nueve aproximadamente. Hoy el centro está lleno de estudiantes universitarios de prácticas, todos ellos serán voluntarios durante todo el curso.

A las nueve y cinco, los niños y niñas llenan el escenario escolar de abrigos, mochilas, gritos, risas y derrapes. Tras la llegada del alumnado, una madre, una chica de prácticas y yo ayudamos a la responsable de aula a organizar las mesas en tres grupos con cuatro o cinco sillas. En estas sillas nos sentaremos las voluntarias y los escolares.

Después de la organización del aula, la responsable de aula invita a cada escolar a sentarse en una mesa diferente. En el grupo uno, estarán dos escolares de cuarto de Primaria (un alumno y una alumna) y una alumna de sexto de Primaria. El grupo dos estará constituido por un alumno de tercero de Primaria, un alumno de quinto de Primaria y un alumno de sexto de Primaria. Finalmente, en el grupo tres, estarán un alumno de tercero de Primaria, una alumna de tercero de Primaria, una alumna de quinto de Primaria y un alumno de sexto de Primaria.

A las nueve y doce minutos, la responsable de aula establece la mesa que corresponde a cada voluntaria. La alumna de prácticas coordinará la mesa uno, la madre-voluntaria la mesa dos y yo la mesa tres. Asimismo, la responsable de aula nos resume las tareas y nos da recomendaciones para coordinar bien las actividades.

Cuando me siento en la mesa que me corresponde, reviso las actividades. Hoy los escolares tendrán que realizar operaciones matemáticas con cuatro cuatros. Estas operaciones se pueden hacer con la suma, la resta, la multiplicación y la división. Además, los niños y niñas pueden combinar todas las operaciones aritméticas. Otro de los ejercicios que tienen que realizar consiste en rellenar un cuadro en el que aparecen operaciones aritméticas en sentido vertical y horizontal.

En la mesa tres, los primeros niños en sentarse pertenecen al grupos tres. Les digo que pongan sus nombres y la fecha en la ficha de ejercicios. Después de estas indicaciones, todos empezamos a dialogar para entender las tareas.

El alumno más mayor de la mesa («An») empieza a leer el enunciado muy deprisa. Como el ritmo de lectura ha sido muy rápido, comienzo a hacer preguntas para que todos entiendan la tarea. —¿Qué es lo primero que pide el enunciado? —les pregunto a los niños.

—Que hagamos operaciones con cuatro cuatros —dice «Cr» (alumna de tercero de Primaria).

—¿Y la segunda parte? —les pregunto.

—Que podemos hacer todas las operaciones que conozcamos para que dé de cero a cien —vuelve a intervenir «Cr».

—¿Y qué más? —pregunto.

—Cero y cien inclusive —dice «Di» (alumno de tercero de Primaria) —. Pero, no sé lo que significa inclusive, ¿es inglés?

—No, significa incluido —digo yo.

Posteriormente los niños y niñas de la mesa tres empiezan a crear cuentas con cuatro cuatros. El alumno más mayor propone la cuenta 4+4+4+4=. —¿Os parece bien esta cuenta? —Pregunta «An» a todos los componentes de la mesa.

—Creo que es muy fácil —dice «M» (alumna de quinto de Primaria).

—Poner otra si queréis —dice «An». —Venga «Di», pon otra.

—Vale, podemos sumar tres cuatros y que se reste uno —dice «Di». A todos los niños les parece bien la idea de «Di».

Cerca de las diez menos veinte, los escolares cambian de mesa. Ahora llegan a la mesa tres los niños y niñas de la mesa dos. El proceso de aprendizaje del grupo dos es muy parecido al de la mesa tres, los escolares leen la actividad, y yo intento que los estudiantes entiendan la actividad realizando preguntas. Sin embargo, en este caso, los alumnos emplean el diálogo para preguntar y contestar dudas académicas.

Más tarde, exactamente a las diez y cinco, llegan a la mesa tres el alumnado perteneciente a la mesa uno. Este grupo no tiene mucho interés por la actividad; por lo tanto, tengo que esforzarme mucho para que resuelvan las tareas interactuando entre ellos. La responsable de aula también interviene para motivar al alumnado. En seguida la responsable de aula y yo descubrimos que uno de los alumnos de la

mesa no ha dormido muy bien. Esta causa está afectando al resto del grupo, y yo no soy capaz de mantener el interés, así pues, decido que voy a comentar lo sucedido en el momento de la valoración final.

Seguidamente a los Grupos Interactivos, más concretamente a las diez y veinte tres, responsable de aula, voluntarias y escolares nos reunimos para dialogar sobre lo sucedido. Dialogar sobre los acontecimientos permitirá a los alumnos y alumnas mejorar sus conductas en las próximas sesiones de las Agrupaciones Interactivas y en otros momentos del aula.

En la valoración final, el diálogo comienza cuando la responsable de aula pregunta al alumnado: ¿cómo os habéis visto en la realización de los ejercicios?, ¿cómo has visto a tu compañero «x» en la realización de las actividades?, ¿qué alumno ha sido el mejor en la mesa? Y acto seguido al voluntariado: ¿cómo ha funcionado el grupo en conjunto? Para dar respuesta a estos interrogantes todos los participantes pueden aportar sus argumentos y experiencias libremente, no hay nadie que determine que unos argumentos son más válidos que otros.

En esta sesión en concreto, las participantes adultas estamos preocupadas por la falta de interés del grupo uno, pues parece ser que estos escolares han tenido un comportamiento similar en todas las mesas. La valoración de los actos de los estudiantes termina cuando la responsable de aula dice al grupo uno que les volverá a poner juntos. La responsable de aula ha tomado esta decisión porque quiere observar el trabajo en equipo del grupo uno en otras sesiones.

## Discusión y conclusiones

De la experiencia narrada, se desprende que el Diálogo Igualitario fue un recurso valioso con el que contamos los participantes de los Grupos Interactivos, puesto que los escolares pudieron aportar sus conocimientos y creencias durante la resolución de las tareas. Además de lo indicado, el Diálogo Igualitario permitió que todas las personas de la comunidad plantearan sus opiniones y juicios libremente en la valoración final. Algunas de las opiniones estaban orientadas a la transformación de las conductas de los participantes de los Grupos Interactivos.

El uso del Diálogo Igualitario también contribuyó a que se realizara un proceso de evaluación más completo, ya que cada persona evaluó su aprendizaje y el de los demás.

Por último, merece la pena señalar que, mediante esta forma de trabajo, se ha conseguido que alumnos y alumnas de segundo y tercer ciclo puedan trabajar juntos sin que el alumnado de más edad imponga su opinión a los más pequeños. Esto es una ventaja en una escuela como el CEIP La Pradera, puesto que el número de alumnos es muy reducido en cada ciclo. A través de los Grupos Interactivos y del Diálogo Igualitario se ha conseguido poder realizar actividades grupales que de otra forma habrían sido impensables.

**Referencias**


Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A., y García. C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía, 301*, 20-24.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Oliver, E., y Gracia, S. (2004). Grupos Interactivos en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía, 341*, 70-72.

Molina, S. (2007). *Los Grupos Interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* (Tesis doctoral). Recuperada de Tesis Doctorales en Red. http://hdl.handle.net/2445/43112

Vieira, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: un Estudio de Casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Recuperada de Tesis Doctorales en Red. http://hdl.handle.net/10803/21615

# MITOS Y REALIDADES EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES. LA VISIÓN DEL PROFESORADO DE UN CENTRO DE SECUNDARIA EN HUELVA

# MYTHS AND REALITIES IN STUDENTS WITH HIGH ABILITIES. TEACHER´S VISION OF A SECONDARY SCHOOL IN HUELVA

Ana María Contioso Rodríguez, José Antonio Ruiz Rodríguez, Manuel Delgado García

*(Universidad de Huelva)*

**Resumen**

Este trabajo pretende dar a conocer la existencia en el sistema educativo de diferentes mitos y realidades sobre aquellos alumnos que presentan altas capacidades (AACC), y cómo muchas de estas no son consideradas como tales. A continuación se hacen visibles los resultados que se han obtenido a través de la aplicación de un extenso cuestionario distribuido en un centro de educación secundaria, y que a su vez forman parte de una amplia investigación llevada a cabo por jóvenes investigadores en la Universidad de Huelva.

**Palabras clave**

Altas capacidades; educación secundaria; mitos; realidades.

**Abstract**

This paper expects to make publish the existence in the educational system of different myths and facts about those talented and gifted students, and how many of them are not considered as such. Next, we present the results that have been obtained through the implementation of an extensive questionnaire distributed at a high school, which at the same time is a part of an extensive investigation conducted by young researchers at the University of Huelva.

**Keywords**

High abilities; secondary education; myths; realities.

## Introducción.

En 2009 la periodista Cristina Pérez publicó un artículo para RTVE del que destacaban los siguientes significativos titulares:

- *En torno a 350.000 escolares en España tienen altas capacidades.*
- *Más del 98% no han descubierto su talento ni reciben estímulo.*
- *La mitad de los superdotados fracasan en el colegio por falta de atención.*

De hecho, muchos superdotados viven toda su vida sin descubrir que lo son y otros acaban desarrollando trastornos. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿Qué se está haciendo en España con estos niños?, ¿Destinamos los recursos suficientes para ellos o por el contrario se destinan menos ya que "son niños muy inteligentes" o "superdotados"?, ya que al contrario de lo que muchos suelen pensar, ser un niño o tener un hijo de las altas capacidades no implica éxito académico, ni profesional y en muchos de los casos, ni personal. Al contrario, si no son reconocidos y por lo tanto no satisfacemos sus necesidades intelectuales, afectivas, etc., pueden llegar a generar problemas de distinta índole y gravedad, como por ejemplo, infelicidad.

Como algunos filósofos afirmaban hace años, también podríamos pensar que estos niños son dejados de lado por parte de las instituciones y del sistema educativo en particular, quienes a su vez prestan más atención a otros casos. Por lo que es evidente, que aunque hay un retraso en este aspecto, en los últimos se han tratado de dar algunos pasos en este sentido reconociendo las diferencias del alumnado con altas capacidades desde distintos planteamientos filosóficos, psicológicos y/o educativos como alumnado con necesidades educativas especificas de apoyo educativo. Con lo cual se hace necesaria una atención a estos niños, al igual que al resto por otras razones, ya sea por el abandono o por no atender a sus necesidades, y es tanto en la escuela como en la familia donde el asesoramiento y la formación de padres y profesores, han de convertirse en parcelas de la vida de un niño muy importantes de cara a mejorar y atender cada una de las características de su desarrollo.

Emergen por tanto una serie de mitos y realidades sobre este alumnado, los cuales es necesario tener muy presente, y por tanto se hace necesario analizar detalladamente todas y cada una de las acepciones que rodean al escenario de las altas capacidades para así poder emitir una respuesta adecuada.

## Conceptualización de las Altas Capacidades (AACC).

*Superdotado*

Las imprecisiones de este término vienen dadas principalmente por un error de tipo lingüístico al hacer una inadecuada traducción del término gifted=dotado, lo que proporciona una visón más alejada y menos clara del término, e igualmente por otro error es que la palabra "superdotado", como un concepto genérico que abarca todo un conjunto de variedades y características diferenciales de nivel superior. Así́, el término superdotado se utiliza conjuntamente con las acepciones de genio, talento, altas capacidades, prodigio, etc.

Por otra parte, la sobredotación intelectual es definida por Renzulli (1994), citado en (Barrera Dabrio, 2008:9), por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

- *Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como especificas.*
- *Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí́ mismo, etc.*
- *Altos niveles de creatividad, considerando la creatividad como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad.*

No obstante, algunos autores, como es el caso de Hume (2000), celebran y prefieren el uso del término sobredotado al de superdotado por las connotaciones que lleva el sufijo "súper". Además, si llamamos a un niño superdotado estamos transmitiendo la idea de que ha llegado al máximo de sus posibilidades intelectuales negando sus posibilidades de desarrollo.

Con estas aportaciones, han empezado a surgir una serie de ideas interesantes sobre estos términos. Así el uso del concepto superdotación queda restringido para

aquellos sujetos que han alcanzado la edad adulta y que, por tanto, seguirán manteniendo los niveles de capacidad que muestran al superar la adolescencia. El concepto de *altas capacidades*, se designará entonces para menores que por no haber llegado a la edad adulta, son susceptibles de regresar a la media pudiendo manifestar más tarde unas capacidades normales o incluso brillantes, pero no significativamente superiores a su grupo cronológico de referencia.

El cambio en el uso de estos términos por parte de la persona de a pié o de, incluso de profesionales como es el personal docente, es bastante complicado por el arraigo que tiene en nuestro vocabulario el término superdotado.

*Talento*

El talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo a "campos académicos" y a las Relaciones Humanas. La inmensa mayoría de los alumnos con talento, suelen ser sobredotados. A diferencia de la superdotación (excepcionalidad intelectual) el talento, se puede manifestar por dos vías: la intelectual y la habilidad encubierta.

Castelló y Battle (1998) proponen la siguiente clasificación de talentos, útil para la diferenciación y comprensión del alumnado con altas capacidades intelectuales:

- *Talentos simples y múltiples*: matemático, lógico, social, creativo, verbal
- *Talentos complejos*: académico y artístico-figurativo.

*Precoz*

Un alumno es precoz cuando manifiesta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los demás de su misma edad cronológica. También pueden adquirir conocimientos o manifestar destrezas antes de lo esperado para su edad. La precocidad es una característica muy frecuente entre los niños con altas capacidades; pero puede haber alta capacidad sin precocidad.

*Creativo*

Es aquel que crea o reproduce obras o pensamientos con originalidad, pudiendo ser subtipo bien de la superdotación o bien del talento.

*Genio*

Son niños con una gran capacidad intelectual y de producción. También se denominan así a aquellos que tienen una capacidad ilimitada. Es decir, un genio no sólo realiza avances excepcionales en un área determinada, sino que trasciende a todas las culturas.

Una vez hecha la revisión de la terminología y viendo las posibles dificultades a la hora de establecer una única conceptualización, utilizaremos el término genérico de altas capacidades intelectuales para designar a aquellos alumnos o alumnas que destacan en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media.

| *Tabla1. Mitos y realidades (cuestionario para el docente)* |
|---|
| a) Las niños de altas capacidades rinden más y mejor que las que no poseen estas capacidades. |
| b) Los niños de AC presentan un déficit más o menos relevante en habilidades sociales |
| c) Los niños de AC no son percibidos de manera diferente por sus iguales en las aulas, siendo tan populares como el resto de compañeros |
| d) La diferencia intelectual entre géneros, suele estar condicionada por factores educativos y ambientales. |
| e) En los comportamientos observables referidos al descontento, a la falta de motivación o al malestar, los suelen exteriorizar, los niños siendo más rebeldes y las niñas siendo más calladas y conformistas. |
| f) Se suelen detectar menos casos de niñas que de niños de altas capacidades |
| g) Con respecto a la pregunta anterior. Es debido a la percepción estereotipada de los papeles masculinos y femeninos. |
| h) Al llegar a la adolescencia las chicas tienden a camuflar o renunciar su AC para ser aceptada por el grupo |
| i) Suelen ser niños débiles, patosos, con pocas habilidades físicas o deportivas .También son propensos a patologías mentales. |
| j) Una vez que han terminado toda su educación suelen tener puestos altamente remunerados |
| k) Hay otros trastornos que camuflan una AC |
| l) Se dan casos de abusos de sustancias, iniciado por la toma de medicación contra la depresión, pudiendo llegar en algunos casos al suicidio. |

## Método

*Justificación del modelo metodológico y del instrumento*

Para obtener una visión más completa y real, de la visión que tiene el docente de secundaria sobre el alumnado de altas capacidades y sobre todo que nos permita realizar inferencias de la información que se ha obtenido y así tener un mayor entendimiento del estudio, se optó por usar una metodología mixta a través del empleo de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. En definitiva, al igual que afirma Hernández Sampieri (2003), dicho método va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, pues implica que desde el planteamiento del problema se mezclen la lógica inductiva y deductiva. Además, al usar esta combinación de métodos lo que hacemos es potenciar las fortalezas de ambos y minimizar sus debilidades.

En nuestro caso, los mitos y realidades se englobarían dentro de la metodología cuantitativa (cuestionarios), tal y como queda reflejado en la siguiente tabla, que a su vez estructuró el diseño del propio cuestionario.

*Población*

Desde las primeras fases del proyecto en el que se engloba el tema de esta comunicación, nos planteamos que fuesen profesores de secundaria por ser una etapa en la que los alumnos presentan más problemas y se ven reflejados en muchos y, en el mejor de los casos, en su expediente académico.

El centro objeto de estudio es concertado y perteneciente a la provincia de Huelva. El muestreo llevado a cabo ha sido a través de un sistema aleatorio (n=15) y la colaboración prestada por los profesores implicados ha sido muy satisfactoria para el desarrollo de la investigación. Finalmente, para el cuestionario y por lo tanto para los datos de este tema, se ha usado el programa de tratamiento de datos estadístico SPSS.

*Análisis y discusi*ón

Centrándonos en la fase de análisis, para este trabajo presentamos los datos obtenidos en una de las tres grandes categorías en las que se divide este apartado de la investigación y que hace referencia a: Mitos y realidades referidos a la actividad docente.

Para un 60% del profesorado, sumando los que están en desacuerdo y muy en desacuerdo (véase gráfico 1), los niños de altas capacidades no tienen por qué rendir más y mejor que el resto del alumnado. En este apartado estamos de acuerdo

con la respuesta dada por la mayoría del profesorado. Si a un niño/alumno de estas características no se le motiva, es decir, no se le enseña al ritmo y con la metodología que demanda, llegará un momento en que se desmotive, es decir, se aburra y que por lo tanto su rendimiento sea menor a su capacidad.

Según los expertos, muchos de estos niños presentan dificultades sociales a la hora de relacionarse entre sus iguales. En este caso profesores y expertos coinciden. Un 80% del profesorado piensa que realmente estos niños tienen problemas cuando se relacionan entre sus iguales.

Relacionada con la pregunta anterior se les habla sobre la popularidad y percepción que tiene el resto de los compañeros sobre estos niños. Supuestamente si las habilidades sociales de los AACC son deficitarias, probablemente la imagen que estos niños proyectan en sus compañeros no sea muy buena y por lo tanto tengan una baja aceptación. Sorprendentemente la respuesta dada por los profesores del Centro no es la que esperábamos y la que ve en las aulas y la que entienden padres, miembros de asociaciones y los propios implicados, los alumnos de altas capacidades. Para el 90% del profesorado (véase gráfico 2), estos niños tienen la misma aceptación, popularidad y percepción que cualquier otro compañero.

*Gráfico 1. Acuerdos y desacuerdos en el rendimiento AACC*

*Gráfico 2. Popularidad y*

Para el 70% del profesorado esta afirmación es totalmente errónea (véase gráfico 3). No creen que factores educativos y ambientales afecten a la diferencia intelectual entre géneros. En cuanto a la forma de exteriorizar el descontento o la falta de motivación en ambos géneros, ésta suele ser diferente entre niños y niñas. Mientras que los niños suelen ser más rebeldes, las niñas tienden a ser más calladas, y sólo el 10% del profesorado encuestado está de acuerdo con esta afirmación.

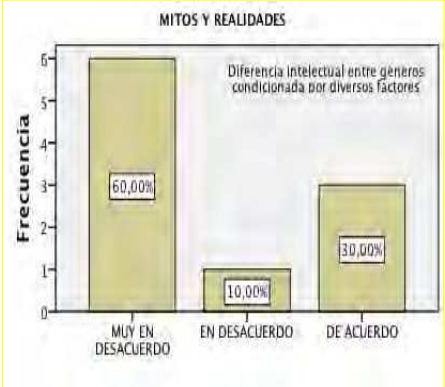



Gráfico 3.*Diferencia intelectual entre géneros*

Las tres siguientes cuestiones planteadas al profesorado estaban relacionadas, por lo que se plantea su respuesta de forma conjunta. Se les planteaba contestar si pensaban que se detectaban menos casos de niñas de altas capacidades que de niños y que sí esto estaba relacionado con la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos, pues según autores como Albes y otros (2013:28), piensan que "los estereotipos culturales, los roles sexuales y a los mensajes contradictorios juegan un papel primordial a la hora de detectar un menor número de niñas que de niños. También dicen como esta discriminación o forma diferente de tratar a las niñas se ve incluso en la escuela. Además las niñas sufren un mayor conflicto a la hora de "elegir" entre su talento y sus iguales".

En nuestro caso, podemos ver en ambas gráficas cómo el profesorado está en desacuerdo con estas afirmaciones. Siendo en la primera gráfica un 70% de ellos los que piensan que se detectan el mismo número de niños que de niñas, aún cuando estudios demuestran que esto no es así. (Véase gráfico 4)

*Gráfico 4. Distribución del pensamiento del profesorado sobre la menor detección de casos en niñas*

*Gráfico 5.Distribución del pensamiento del profesorado sobre la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos*

Eliminar los estereotipos es algo en lo que se está trabajando en todos los niveles de la sociedad. Pero si ya es bastante complicado en estos niveles, al ser más fácil darse cuenta. En este nivel, el educativo y sobre todo dentro de las altas capacidades, por sus características, es mucho más complicado. (Véase gráfico 5)

Esta tercera gráfica, relacionada con la diferencia de género, nos llama mucho la atención ya que, la aceptación de sus iguales en la etapa adolescente es un punto de inflexión en sus vidas y se ve de forma más frecuente en las chicas que en los chicos, independientemente de que tengan o no una alta capacidad. (Véase gráfico 6).

En referencia al mito de que los niños de altas capacidades suelen ser débiles, patosos y con pocas habilidades físicas para el deporte, la mayoría de los profesores del Centro están, de forma general, en descuerdo con esta afirmación. Muchos estudios realizados a estos niños demuestran la falsedad de este mito a excepción de problemas de visión como es la miopía que se presenta en un mayor grado en estos niños. (Véase gráfico 7)

*Gráfico 6. Distribución del pensamiento del profesorado sobre las chicas al llegar a la adolescencia*

*Gráfico 7. Condiciones físicas y mentales de los niños de altas capacidades*

Estos estudios fueron iniciados, aunque no sin controversia por los resultados obtenidos, corroborados por Freeman (1985).

Para seguir en esta misma línea, continuaremos con los trastornos que camuflan a una alta capacidad y el abuso de sustancias iniciado por una posible medicación contra la depresión. Con respecto a estas cuestiones, según Webb y otros (1993), algunos de estos niños pueden presentar características que se confundan con otros como puede ser TDAH. Tal y como dice Webb:

"*Many gifted children are being mis-diagnosed as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The gifted child's characteristics of intensity, sensitivity, impatience, and high motor activity can easily be mistaken for ADHD. Some gifted children surely do suffer from ADHD, and thus have a dual diagnosis of gifted and ADHD; but in my opinion, most are not*."

"*Muchos de los niños de altas capacidades son mal diagnosticados como TDAH. Las características de los niños de altas capacidades de intensidad, sensibilidad, impaciencia y alta actividad pueden ser fácilmente confundidas con TDAH. Algunos de estos niños tienen también TDAH y por consiguiente doble diagnóstico, altas capacidades y TDAH; pero en mi opinión, no la mayoría*."

En cuanto al abuso de sustancias, autores e investigadores estadounidenses llegan a las mismas conclusiones.

En la primera pregunta vemos cómo el profesorado está al tanto de los estudios que se han llevado a cabo en este campo tal y como hablan especialistas del tema y como hemos visto en párrafos anteriores (Webb y otros; 2004). Así el 90% del profesorado está de acuerdo con la afirmación que se planteaba. Por otro lado, respecto a la pregunta sobre el uso de sustancias por parte de los niños de altas capacidades vemos como el 60% del equipo docente contesta que no está de acuerdo con esta afirmación, lo que nos indica que no están al tanto de estas investigaciones hechas y que están relacionadas con apartados anteriores. (Véase gráfico 8)

El último mito que se analizará, es uno en el que hay mucha controversia, y que hace referencia a la alta remuneración de los adultos de altas capacidades que se incorporan al mercado laboral. Para este mito, son muchos los estudios que se han dedicado a analizar la relación existente entre la inteligencia elevada y el éxito ocupacional. Algunos de estos resultados muestran que algunos niños además de obtener buenos resultados académicos obtienen mejores estatus ocupacionales y por lo tanto mejores salarios. Sin embargo otros estudios indican que el hecho de tener una inteligencia superior puede, en algunas ocasiones actuar en su contra y obstaculizar el ajuste adaptativo a situaciones de la vida cotidiana. (Véase gráfico 9)

*Gráfico 8. Uso de sustancias*

*Gráfico 9. El adulto de AC tiene puestos mejores remunerados*

## Discusión y conclusiones

Se puede decir en términos generales que la visión del profesorado sobre los mitos y realidades sobre el alumnado de esta tipología es bastante singular en cada una de estas variantes:

- Rendimiento: Un niño con alta capacidad, rendirá más en aquella área en la que posea un talento especial, no teniendo por qué rendir de igual forma en el resto de las áreas.
- Habilidades sociales: el profesorado en su mayoría piensa que realmente estos niños tienen problemas cuando se relacionan entre sus iguales.
- Percepción y popularidad: los profesionales comentan que estos niños tienen la misma aceptación, popularidad y percepción que cualquier otro compañero. Esta respuesta también resulta interesante, ya que la orientadora del Centro durante la entrevista que mantuvimos, previo a la entrega de los cuestionarios, nos comentaba que muchos de estos niños tienden a ocultar o esconder su alta capacidad para ser aceptado entre sus iguales.
- Diferencia intelectual entre géneros: los profesionales no creen que factores educativos y ambientales afecten a la diferencia intelectual entre géneros. Volvemos a pensar que el profesorado no está familiarizado con el concepto de la alta capacidad, viéndolo sólo como un número invariable y no como otros aspectos que pueden ser considerados de igual manera como alta capacidad y que sí se puede ver afectado por diversos factores.

- Comportamiento diferenciado entre géneros ante la falta de motivación: la mayoría de profesionales está en desacuerdo con esta afirmación.
- Distribución del pensamiento del profesorado sobre la menor detección de casos en niñas: el profesorado piensa que se detectan el mismo número de niños que de niñas, aún cuando estudios demuestran que esto no es así.
- Distribución del pensamiento del profesorado sobre la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos: la mayoría de profesionales están en desacuerdo con este mito sobre los estereotipos.
- Condiciones físicas y mentales: Al igual que el profesorado, nosotros también estamos de acuerdo en desmentir este mito sobre el niño de altas capacidades.

En definitiva, esta investigación ha servido para dar a conocer, que de una forma u otra, muchos de los mitos y realidades siguen siendo habituales en un centro en cuanto se refiere al alumnado con altas capacidades.

**Referencias**


Albes, C y otros. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Barrera Dabrio, A y otros. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.* Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.

Castelló, A. Y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66. Santiago de Compostela.

Freeman, J. (1985). *The psicology of gifted children. Perspectives on Development and Education*. John Wiley & Sons Ltd. Edición española por Santillana, S.A.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill

Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Edebé, Barcelona.

Pérez, C. (2009). Más de 300.000 superdotados en España no ven reconocidas sus altas capacidades. *Noticias RTVE.es, 21 de marzo de 2009.* Extraído el día 05 de marzo de 2013, en http://www.rtve.es/noticias/20090321/mas-300000-superdotados-espana-no-ven-reconocidas-altas-capacidades/249227.shtml

Webb, J.T. (1993). Nurturing Social-Emocional Development of Gifted Children in HELLER, K.A., MÖNKS, F.J.& PASOW,A.H. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (525- 538). Oxford: Pergamon Press.

Webb, J.T., Amend E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. Scottsdale*: Great Potential Press.

# UNA NECESARIA VINCULACIÓN: UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

# A NECESSARY LINK: UNIVERSITY AND INCLUSION IN THE FRAMEWORK OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Carmen Nuria Arvelo Rosales

*(Universidad de La Laguna)*

**Resumen**

El incremento de estudiantes que ha venido viviendo la universidad en los últimos tiempos, ha traído aparejado un aumento de la diversidad del alumnado en las aulas universitarias. Esta realidad no ha venido sino a confirmar la inminente necesidad de establecer propuestas educativas para la integración e inclusión de todo el alumnado en la enseñanza superior. Se trata de generar nuevas políticas universitarias que, en última instancia, respeten los principios educativos defendidos en los diferentes marcos legislativos; esto es, la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación. En esta comunicación se ofrece, por un lado, un análisis de la evolución del número de estudiantes matriculados (estudiantado de cupo general, estudiantado extranjero, estudiantado deportista de alto nivel y estudiantado con discapacidad) que en los últimos años ha iniciado sus estudios universitarios, y por otro, una propuesta de recomendaciones y orientaciones para desarrollar una enseñanza de calidad.

**Palabras clave**

Inclusión; universidad; orientaciones para la práctica; estudiantes universitarios.

**Abstract**

Nowadays, the university has been living an increase of students which has brought an augmentation in relation with the diversity of students that you can find in university classrooms. This reality only confirms the imminent need for educational proposals for the integration and inclusion of all students in higher education. It is a question of generating new university policies that, in last instance, they respect the educational principles defended in the different legislative frames; this is, the equity, which ensure the equality of opportunities,

the educational inclusion and not discrimination. On the one hand, this communication provides an analysis of the evolution of the number of students enrolled (overall quota students, foreign students , sports high-level students and student with disabilities) that, in the last years, has begun their university studies, and for other one, an offer of recommendations and guidelines to develop a quality education.

**Keywords**

Inclusion; university; guidelines for practice; students.

## Introducción

La inclusión es un concepto complejo que ha ido evolucionando a lo largo de la historia educativa reciente cuya finalidad se ha centrado, principalmente, en el logro de la igualdad de oportunidades. Para ello, las instituciones encargadas de la formación reglada se han preocupado por definir políticas educativas que han estado estrechamente vinculadas a la transformación de un sistema formativo adaptado a las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Se trata por tanto de generar un nuevo modelo formativo que trascienda la mera integración física del estudiante en un entorno "normalizado", y apueste por contextos educativos que integren el reconocimiento y la valoración de la diversidad como norma.

La UNESCO (2008:11) define la inclusión como

> *"un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación"*;

asimismo, respalda una modificación de los enfoques, estructuras y estrategias educativas, con la intención de que el propio sistema educativo de cada país sea capaz de articular y favorecer los aprendizajes de todos los niños y niñas inscritos en él.

En este sentido, Arnaiz (2002:17) afirma que

> *"la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)"*

Desde esta perspectiva se asume la calidad de la educación para todo el alumnado, ya que cada estudiante recibe una educación acorde con sus características y necesidades en un entorno donde la diversidad se considera un aspecto enriquecedor y positivo. Esta nueva

realidad deja atrás un modelo de integración basado en la atención específica a los estudiantes con discapacidad, promulgando una *"cultura de las diferencias"* en la que se aboga por la equidad y la comprensión de las discrepancias y similitudes (Carrington, 1999). Y es que, como recoge Patterson (1995, citado en Arnaiz, 2002:18), la educación inclusiva

> *"es una forma de vida, una manera de vivir juntos basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos."*

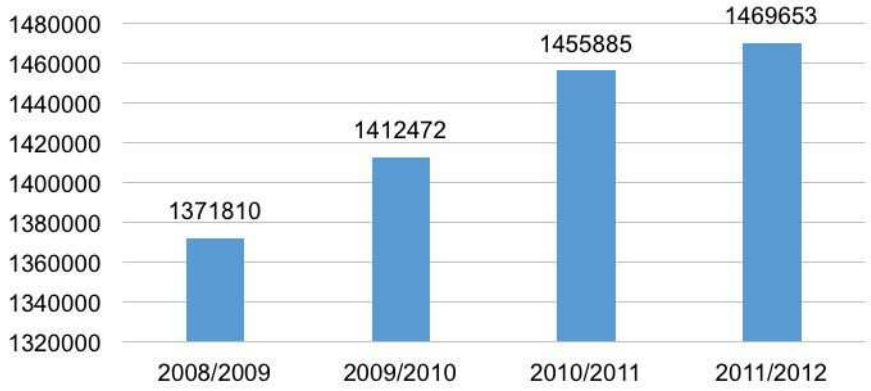
Este modelo formativo ha desembocado en la definición de nuevas normativas en el sistema educativo español que defienden la inclusión, la igualdad y respaldan una enseñanza accesible a toda la población que desee cursar estudios de cualquier nivel formativo. Esto queda patente, por un lado, en la legislación de la enseñanza preuniversitaria, en el que la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) hace referencia al principio de equidad, cuya finalidad es garantizar una educación de calidad que responda a la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación. Además, esta ley establece que son las administraciones las encargadas de asegurar que el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria pueda acceder, a lo largo de todo su proceso académico, a los recursos necesarios para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades y de este modo facilitarle la consecución de los fines establecidos.

Por otro lado, en las instituciones universitarias, la Ley Orgánica 4/2007, que modifica algunos de los apartados de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, promulga la igualdad de oportunidades y no discriminación de ningún tipo: en el acceso, la permanencia y el ejercicio de los derechos de todos los estudiantes en los centros universitarios. Asimismo, se establece que deben recibir los recursos y apoyos que hagan que esta igualdad sea efectiva. También, el Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial, establece un 3% de reserva de plazas para alumnado con discapacidad que certifique una minusvalía superior al 33%, al mismo tiempo que incide en los mismos principios.

## La diversidad del alumnado en las aulas universitarias: el caso de la Universidad de La Laguna

La cantidad de alumnado que llega a las aulas universitarias es cada vez mayor y así lo ponen de manifiesto los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (2013). Tal y como se muestra en la gráfica 1, en el periodo comprendido entre el año 2008 y 2012 ha aumentado la tasa de matrícula en más de 75.000 estudiantes en las diferentes universidades públicas y privadas del territorio nacional español.

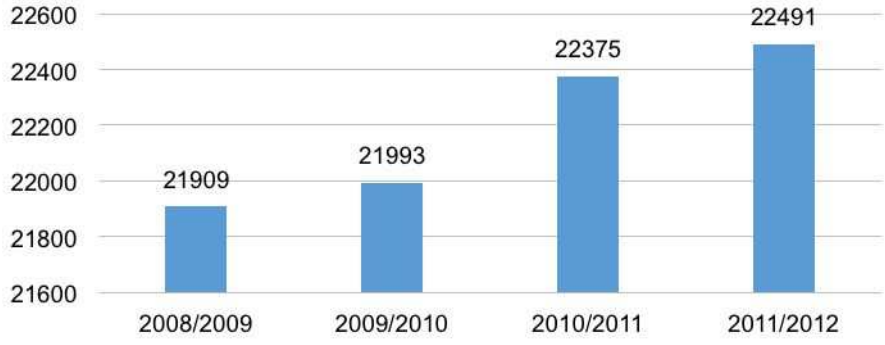
*Gráfica 1. Evolución del alumnado de las universidades españolas*




Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013)

En el caso concreto de la Universidad de La Laguna (Tenerife) también se ha incrementado el número de matriculados en los diferentes estudios que ofrece este centro de educación superior (ver gráfica 2).

*Gráfica 2. Alumnado de la Universidad de La Laguna*




Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013)

El incremento del número de estudiantes que acceden a la universidad, lleva aparejado un incremento en la diversidad de los mismos (por ejemplo, en la Universidad de La Laguna, en el censo de estudiantes del año 2009-2010, estaban cursando estudios universitarios un total de 21.993 alumnos, de los cuales 164 estaban acreditados con algún tipo de discapacidad y 19 justificaban la certificación de Deportistas de Alto Nivel del Consejo Superior de Deportes). La evolución de la pluralidad del alumnado de la Universidad de La Laguna requiere una atención educativa específica, en la que se ofrezca los apoyos y recursos concretos que sean necesarios, y se establezcan medidas de flexibilización que

den respuesta a las necesidades académicas del estudiantado universitario. Esta heterogeneidad y diversidad deja patente la necesidad de adaptación y atención especializada para garantizar un aprendizaje de calidad, además de articular y configurar estrategias que aseguren la adaptabilidad a los requerimientos específicos de las particularidades del alumnado universitario.

**Propuestas metodológicas para la inclusión del alumnado en las aulas universitarias**

El profesorado es el principal agente educativo que interviene en los procesos de enseñanza universitaria, por lo tanto, su actitud hacia la inclusión y su compromiso por ofrecer una educación de calidad para todos, va a ser fundamental en el tipo de respuesta que reciba el alumnado. No obstante, aunque muchas veces los docentes presenten una actitud favorable hacia la integración y la inclusión, no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para articular y poner en práctica medidas que sirvan para facilitar el desarrollo social, académico y personal de estos estudiantes (Álvarez y cols., 2012).

Sin embargo, e independientemente de las características que presenten los estudiantes universitarios y de la formación de la que disponga el profesorado, lo cierto es que las acciones que se lleven a cabo deberán ser de carácter global y basarse en la normalización, centrándose en tres aspectos clave: técnico, personal y actitudinal. En este sentido, y haciendo uso de los trabajos de Alcantud (2009), un programa de atención específica de alumnado deberá atender a dos grandes dimensiones: por un lado la social, que tendrá en cuenta el grupo de referencia del estudiante, el profesorado y la organización universitaria, y por otro lado, la dimensión técnica, que va desde las adaptaciones curriculares hasta la implementación de medidas de accesibilidad y apoyo para todos.

En esta línea, Peralta (2007) y Álvarez y cols. (2012) afirman que para atender a la diversidad es necesario tener en cuenta algunas orientaciones y recomendaciones que mejoren la práctica en los múltiples escenarios en los que se produce el desarrollo formativo (aulas, despachos, biblioteca, etc.), por lo que la universidad deberá apostar por la creación de una serie de medidas que garanticen la calidad de la formación al mismo tiempo que la hagan más inclusiva. Este tipo de actuaciones debería estar orientada a la aprobación de nuevas normativas, generar espacios más accesibles, diseñar y realizar planes de tutoría especializados en estudiantes con necesidades educativas, flexibilizar el tiempo en los exámenes, proponer planes formativos de inclusión para el profesorado y el alumnado universitario, convocar becas y ayudas concretas para alumnado con características especiales, mantener una actitud abierta y de respeto al interactuar con el alumnado, etc. (Alcantud, 2009; Alegre, 2004; Álvarez y cols. 2012; Ausín y Lezcano, 2013; Peralta, 2007)

A continuación se presentan algunas recomendaciones y orientaciones que sirven de ejemplo para proceder a la realización de una práctica universitaria más inclusiva vinculada a los diferentes tipos de alumnado que se han venido mencionado a lo largo de este trabajo (ver Tabla 1)

*Tabla 1. Recomendaciones y orientaciones para una práctica universitaria inclusiva*

| Tipo de alumnado | Recomendaciones y orientaciones para una práctica inclusiva |
|---|---|
| **Para todo el estudiantado** | - Definir programas de acción tutorial para facilitar los procesos de acogida, acceso y adaptación a la enseñanza universitaria.<br>- Dotar de tutores personalizados para cada estudiante para atender a las necesidades y requerimientos específicos de cada alumnado.<br>- Generar trámites administrativos ágiles y sencillos para todo el estudiantado.<br>- Promover el trabajo colaborativo de forma que se establezcan relaciones positivas entre el grupo de iguales que fomenten el desarrollo social y personal.<br>- Definir nuevas políticas y normativas que garanticen la totalidad de los derechos de los estudiantes universitarios.<br>- Respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, independientemente de sus capacidades y de sus competencias.<br>- Etc. |
| **Estudiantes extranjeros** | - Programas de apoyo lingüístico para la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas.<br>- Facilitar los materiales de la asignatura con antelación.<br>- Actividades de intercambio intercultural.<br>- Ayudas y becas específicas para estudiantes extranjeros.<br>- Flexibilizar el tiempo de las pruebas de evaluación.<br>- Fomentar el dialogo y las interacciones entre los alumnos dentro del aula. |

| | | |
|---|---|---|
| | | - Etc. |
| **Estudiantes deportistas de alto nivel** | | - Creación de instalaciones y servicios específicos vinculados al ámbito deportivo (medicina deportiva, dietas, fisioterapia, canchas, etc.).<br>- Flexibilización de las exigencias académicas (cambio de horarios, adaptación de los tiempos a las necesidades de los deportistas, etc.).<br>- Facilitar los materiales de la asignatura con antelación.<br>- Ayudas y becas específicas para estudiantes universitarios deportistas de alto nivel.<br>- Estrechar los lazos de unión entre los clubes y federaciones deportivas y la universidad.<br>- Etc. |
| **Estudiantes con discapacidad** | Dificultad auditiva | - Dotar a las universidades de Intérpretes de Lengua de Signos.<br>- Utilizar aulas bien iluminadas que faciliten la identificación de la lectura labial.<br>- Reservar espacios en el aula que faciliten una comunicación visual entre profesor y alumno.<br>- Facilitar los materiales de la asignatura con antelación.<br>- Ofrecer apoyos visuales en la docencia.<br>- Flexibilizar el tiempo de las pruebas de evaluación.<br>- Ayudas y becas específicas para estudiantes universitarios con dificultades auditivas.<br>- Posibilitar el uso alternativo de nuevas tecnologías que les permitan acceder a la información.<br>- Si se utilizan video, intentar que estos tengan subtítulo, y si no es posible, facilitar al alumno un guion de lo que va a ver.<br>- Etc. |

| | |
|---|---|
| | - Reservar espacios en el aula que faciliten una comunicación auditiva entre profesor y alumno.<br>- No poner obstáculos que impidan el normal desplazamiento del alumno en la institución universitaria.<br>- Facilitar los materiales de la asignatura con antelación. |
| Dificultad visual | - Ayudas y becas específicas para estudiantes universitarios con dificultades visuales.<br>- Posibilitar el uso alternativo de nuevas tecnologías que les permitan acceder a la información.<br>- Acompañar la presentación de imágenes y gráficos o el uso de la pizarra con una descripción verbal.<br>- Etc. |
| Dificultad motora | - No poner obstáculos que impidan el normal desplazamiento del alumno en la institución universitaria.<br>- Facilitar los materiales de la asignatura con antelación.<br>- Ayudas y becas específicas para estudiantes universitarios con dificultad motora.<br>- Posibilitar el uso alternativo de nuevas tecnologías que les permitan acceder a la información.<br>- Si utiliza un sistema alternativo o aumentativo de comunicación es necesario familiarizarse con el sistema que utiliza.<br>- Etc. |

*Fuente: elaboración propia*

**Discusión y conclusiones**

En definitiva, y tal y como expone Arnaiz (2002) la educación inclusiva se caracteriza por cuatro pilares fundamentales: no discrimina la discapacidad, la cultura y el género (1); implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción (2); todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a tiempo completo a un currículum culturalmente valioso (3); y enfatiza la diversidad más que la asimilación (4). Por lo tanto,

para que se pueda dar este tipo de educación es fundamental cambiar las metodologías, para adaptarlas mejor a un aprendizaje colaborativo, donde todos aprendan de todos y la diversidad sea entendida como una oportunidad de aprender y no como un motivo para discriminar; promoviendo de esta forma un sentimiento de pertenencia a una comunidad plural, en la que todos sean valorados por los rasgos que los hacen diferentes. Por lo tanto, aunque se ha evolucionada mucho tanto a nivel legislativo como a nivel práctico, aún queda mucho camino por recorrer, principalmente, en el contexto universitario.

**Referencias**


Alcantud, F. (2009). Las políticas de inclusión en el ámbito universitario Necesidades y demandas de los estudiantes con discapacidad. *I Encuentro iberoamericano sobre universidad y discapacidad*. México 6 y 7 octubre (paper).

Alegre, O. (2004). Atienda la diversidad del alumnado universitario. En Villar, L. M. y cols., *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp 97-121). Madrid: Pearson.

Álvarez, P. y cols. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de los estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educar en el 2000*.

Ausín, V. y Lezcano, F. (2013). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Entera2*.0, 1 (46-65)

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education,* 3(3), 257-268.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2012). Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. *Notas de Prensa*. Consultado el 02/10/2013 en: http://www.ine.es/prensa/np712.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.

UNESCO (2008). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE).*

# LA VOZ DEL ALUMNADO COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DOCENTE EN LA ESCUELA INCLUSIVA: ANÁLISIS DE GUÍAS DE BUENAS PRÁCTICAS

# THE STUDENT VOICE AS A TOOL TO TEACHER TRAINING IN THE INCLUSIVE SCHOOL: AN ANALYSIS OF BEST PRACTICE GUIDELINES

Noelia Ceballos López

*(Universidad de Cantabria)*

**Resumen**

En esta comunicación presentamos el análisis de diferentes guías o materiales internacionales de buenas prácticas en promover la participación del alumnado en la vida escolar. Desde el movimiento de voz del alumnado se busca construir escuelas más inclusivas donde los alumnos son consideradas como voces autorizadas en los procesos educativos, de trasformación y mejora docente. El objetivo de esta comunicación es discutir algunos de los aspectos claves que estos documentos señalan para definir las buenas prácticas de voz del alumnado en relación a: el concepto, el procesos de puesta en marcha de experiencias de participación y de las mejoras docentes y educativas que supone.

**Palabras claves**

Educación inclusiva; voz del alumnado; mejora docente; buenas prácticas.

**Abstract**

In this paper we present the analysis of different international good practice guidelines about participation and student voice. From the student voice movement is to build more inclusive schools where students are regarded as authoritative voices in the educational processes and teacher training. The aim is to outline some of the

key issues to define good student voice practices in relation to: the concept, the implementation process of participation and student voice and experiecies of teacher training.

**Keywords**

Inclusive education; student voice; teacher training; good practices.

## Introducción

La Educación Inclusiva es uno de los retos más importantes que los sistemas educativos actuales tienen (Parrilla, 2002; Ainscow y Miles, 2008). Las vías o caminos por las que se promueven procesos de mejora que buscan la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado, especialmente de aquellos más vulnerables a la exclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 06) son diversos: algunos hacen más hincapié en los procesos de apoyo escolar, otros en la creación de redes sociales, etc. Sin embargo, estos caminos tienen en común que buscan construir escuelas como espacios de bienvenida (Sapon Shevin, 99). En esta linea se enmarca el movimiento de Voz del Alumnado (Student voice), experiencias cuyo elemento común es el interés por promover la participación de los alumnos en la vida escolar. En definitiva, se persigue construir escuelas más inclusivas configuradas como espacios de democracia radical donde todos los alumnos puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse. En definitiva, las iniciativas de voz del alumnado buscan construir escuelas donde los alumnos son consideradas como voces autorizadas en los procesos educativos, de trasformación y mejora docente (Susinos, 2009).

En esta ocasión, presentamos las conclusiones extraídas de diferentes guías de buenas prácticas de participación y voz del alumnado. Su documentación y difusión nos invita a la reflexión sobre las prácticas educativas actuales haciendo uso del conocimiento generado en experiencias exitosas e innovadoras. Si bien, el conocimiento y la difusión de experiencias de buenas prácticas pueden convertirse en una poderosa herramienta de formación y mejora docente (Alexander, 1997; Escudero, 2009) no podemos obviar que debemos acceder a ellas desde una perspectiva crítica con el fin de interpretarlas, valorarlas y reconstruir la información que nos aportan, porque detrás de esta selección de experiencias hay unos

principios y modos de comprender la participación de los alumnos. Del mismo modo, debemos analizar críticamente las experiencias de buenas prácticas porque éstas no pueden ser transportadas de un contexto a otro como una mera copia. Debemos utilizar el conocimiento que aportan para enmarcarlas en la cultura institucional de nuestra escuela y contexto (Coffield y Edward, 2009).

En esta comunicación presentamos un análisis critico de una muestra de guías de buenas practicas sobre participación y voz del alumnado con el objetivo de acceder a un conocimiento detallado de estas guías útil para sujetos y contextos diversos (Coffield y Edward, 2009) que buscan construir escuelas de democracia radical donde la voz de los alumnos se considerada una la herramienta poderosa de mejora docente.

Este trabajo responde al desarrollo de una tesis doctoral más amplia que se enmarca dentro del trabajo que viene desarrollando en los últimos años en el marco de un proyecto de investigación de I+D+I que lleva por nombre "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (Directora: Teresa Susinos. EDU2011-29928- C03-03).

## Metodología

Como señalamos anteriormente la metodología llevada a cabo consiste es análisis crítico de diferentes publicaciones sobre buenas prácticas de voz del alumnado.

*Muestra*

Inicialmente, recogimos una muestra de once guías de buenas prácticas obtenidas de una búsqueda bibliográfica. Principalmente proceden de Inglaterra, Gales y EE.UU. De todas las guías de las que disponíamos, realizamos un primer acercamiento general que nos permitió seleccionar las siguientes, convirtiéndose así en la muestra a analizar:

Fielding, M y Bragg, S (2003): Students as researchers. Making a difference. Cambridge:Pearson

MacBeth, J; Demetriou, H, Rudduck, J. Y Myers, K (2003): Consulting Pupuils. A toolkit for teachers. Cambridge: Pearson Publishing.

Arnot, M. McIntyre, D; Pedder, D; Reay, D (2004): Consultation in the classrom. Developing dialogue about teaching and learning.

Fletcher (2005) Meaningful. Student Involvement.Guide to students as partners in shool change. Second edition. Disponible en http://www.soundout.org/series.html (consultado por última vez el 13 de octubre de 2013)

Fletcher (2005) Meaningful. Student Involvement.guide to inclusive school change. Disponible en http://www.soundout.org/series.html (consultado por última vez el 13 de octubre de 2013)

Fletcher (2005) Meaningful. Student Involvement.Stories. Disponible en http://www.soundout.org/series.html (consultado por última vez el 13 de octubre de 2013)

NASUWT The teachers union (2011):STUDENT VOICE: a guide to promoting and supporting good practice in schools. Disponible en http://centrallobby.politicshome.com/fileadmin/epolitix/stakeholders/Student_Voice__web_ready_.pdf (consultado por última vez el 13 de octubre de 2013)

Llywodraeth Cymru Welsh Goverment (2011): Pupil Participation- good Practice Guide. Disponible en http://www.pupilvoicewales.org.uk/uploads/publications/540.pdf (consultado por última vez el 13 de octubre de 2013)

Las publicaciones finalmente seleccionadas lo fueron principalmente por dos razones:

- Por su origen: dos de ellas proceden de trabajos relevantes de investigación llevados a cargo por equipos de reconocido prestigio. Otras han sido consideradas relevantes por ser los materiales que las consejerías de educación (u homólogos internacionales) ponen a disposición de los centros educativos como guías de buenas prácticas. Por último, una de ellas ha sido seleccionada por ser promovida desde un movimiento docente que trabaja desde la perspectiva de voz del alumnado.
- Por su pertinencia en el campo. Las guías aquí analizadas fueron seleccionadas basándonos en criterios de pertinencia, es decir, fueron seleccionadas por poseer un conocimiento útil en relación al análisis de experiencias de voz del alumnado, cómo ponerlas en marcha y mantenerlas en el tiempo.

*Análisis*

Para el análisis de las guías de buenas prácticas seleccionadas comenzamos por leer de manera pormenorizada cada una de las guías seleccionadas y someterlas a un proceso de categorización. Estas categorías son el resultado de un procedimiento deductivo-inductivo utilizado habitualmente en investigaciones cualitativas.

La asignación de categorías a los datos extraídos se realizo con la clara intención de no perder nunca la esencia de los discursos, siguiendo la relevancia interpretativa como criterio (Tójar, 2006). El proceso de codificación consistió en identificar unidades de significado a las que asignábamos una categoría. Las categorías utilizadas son las siguientes: Concepto de voz del alumnado; beneficios de la participación y voz del alumnado; proceso de voz del alumnado; nivel de implicación; objeto de la participación; proceso de consulta; barreras de participación y apoyos para la participación

**Resultados**

Dada las limitaciones de extensión de este trabajo, nos detendremos a analizar los resultados obtenidos en relación a tres de las categorías anteriores que han sido consideradas más relevantes. Estas categorías son: el concepto de participación y voz del alumno; el proceso de puesta en marcha de experiencias de esta naturaleza y los beneficios que se obtienen tanto en la mejora docente como en la mejora del centro en su conjunto cuando se ponen en marcha iniciativas de voz del alumnado.

En relación al *concepto de participación y voz del alumnado* debemos reseñar que todas las guías comienzan delimitando su concepción de voz del alumnado así como algunas de las características esenciales del mismo. A continuación, realizamos un esbozo de las ideas principales:

- La participación de los alumnos como un derecho que busca convertir las escuelas en espacio de democracia (Fielding y Bragg, 2003; MacBeth, Demetriou, Rudduck, Myers, 2003; Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011; NASUWT, 2011).
- La participación se fundamenta en la idea de que los alumnos son sujetos activos de su propia vida y de la sociedad que les rodea. De modo que los alumnos se convierten en agentes con la capacidad de promover mejoras en su escuela así como de convertirse en una herramienta clave de la formación y mejora docente

(Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005)

- Participar, tener voz, es más que ser consultado puntualmente o invitado a una reunión. Es poder participar en la toma de decisiones, la planificación y revisión de los aspectos escolares, en definitiva, tener un papel activo (Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011).
- Es necesario que la participación despliegue procesos inclusivos donde todos los alumnos, sin excepción, tengan voz y no sólo aquellos que poseen un lenguaje valorado por la escuela. De este modo la consulta ha de ser tan amplia y accesible como sea necesario para que todos los alumnos puedan participar. (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011; NASUWT, 2011)
- Es necesario que los temas que se aborden sean relevantes para la escuela y no meros aspectos accesorios o decorativos (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005)
- Son procesos que deben asentarse desde los principios de diálogo, escucha y responsabilidad compartida entre docentes y alumnos (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005)
- Es necesario un compromiso de los docentes y directores de tomar en serio las voces de los alumnos, sus ideas y propuestas para poder llevarlas a cabo en la medida que sea posible. Solo desde la implicación de los adultos, los alumnos perciben que estos procesos se desarrollan desde principios de autenticidad e implicación (Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011).
- Las acciones de voz del alumnado no pueden ser un medio por el cual se legitimen los intereses adultos (NASUWT, 2011).

Sobre el *proceso de puesta en marcha de iniciativas de participación y voz del alumnado* cabe señalar que tan solo dos de las guías aportan información o ejemplos acerca de los pasos para poner en marcha procesos de participación y voz del alumno. De la información que se ha podido recoger podemos señalar los siguientes pasos o criterios procedimentales:

- Involucrar a los alumnos: es necesario que los alumnos perciban que sus ideas van a ser escuchadas con honestidad.
- Momento de la consulta: es cuándo los alumnos son preguntados acerca del aspecto sobre el que quieren pensar como objeto de mejora.

- Establecer grupos de trabajo donde los alumnos se conviertan en investigadores de los procesos educativos (Fielding y Bragg, 2003).
- Decidir qué grupo de alumnos participa
- Hay formas diversas de que los alumnos se organicen atendiendo a la amplitud y dimensión de la consulta: un profesor y un grupo reducido de alumnos; diferentes docentes y diferentes grupos; un comité en la escuela que esté formado por diferentes equipos.
- En este momento también en importante establecer los roles que cada uno va a desarrollar.
- Diseñar las estrategias para recabar la información que los alumnos necesitan.
- Análisis de los datos: en esta fase debería establecerse cómo se van analizar los datos y quién los va analizar (Fielding y Bragg, 2003)
- Compartir los resultados con el resto de compañeros del aula, del centro, etc. (Fielding y Bragg, 2003)
- Puesta en marcha de las propuestas de los alumnos. (Fielding y Bragg, 2003)
- Seguimiento y evaluación: juntos, alumnos y docentes, analizan qué han aprendido en el proceso, qué mejoras se han logrado pero también qué dificultades encontraron con el fin de establecer una linea sobre la que continuar construyendo y mejorando la escuela partiendo de la voz de los alumnos (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011).

Como señalamos al inicio de este apartado nos vamos a detener en los resultados encontrados en el análisis de las guías atendiendo a los *beneficios* que ha supuesto para la escuela y la mejora y formación docente.

En primer lugar, queremos destacar que no todas las guías aportan de manera organizada información acerca de los beneficios que aportan estas experiencias. Si bien, entre la información que detallan encontramos que los beneficios de estas iniciativas se extienden más allá de los alumnos, tienen efectos de mejora docente y en la escuela en su conjunto.

- En relación a los alumnos:
  - Desarrollo de una sensación positiva de sí mismo.(Fielding y Bragg, 2003)

- Mayor control sobre su aprendizaje (Fielding y Bragg, 2003)
- Mejora en las relaciones entre alumnos y de estos con los docentes (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011)
- Aumento de sus habilidades de escucha, comunicación y de negociación (Fielding y Bragg, 2003; Llywodraeth, 2011)
- Desarrollo de nuevas habilidades de aprendizaje y una mente investigadora (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005)
- alumnos más activos y creativos en su aprendizaje (Fielding y Bragg, 2003)

• En relación a los docentes:

- Mejora de las relaciones con los alumnos (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005; Llywodraeth, 2011)
- Experimentan nuevas formas de ser docente, de modo que las ideas y propuestas de los alumnos se convierten en herramientas de formación para ellos (Fielding y Bragg, 2003)
- Cambio en la imagen que tienen sobre sus alumnos hacia visiones más positivas y de competencia (Fielding y Bragg, 2003)

• En relación a la escuela:

- Se construyen comunidades educativas más inclusivas (Llywodraeth, 2011)
- Creación de una cultura del aprendizaje entre alumnos y docentes (Fielding y Bragg, 2003)
- Se cuestionan las acciones y procesos educativos actuales pensando sobre nuevas concepciones del aprendizaje (Fielding y Bragg, 2003)
- Se desarrolla una nueva identidad de centro como una escuela abierta a nuevas ideas y formas de trabajar (Fielding y Bragg, 2003; Fletcher, 2005).

## Discusión y conclusiones

El concepto de participación es complejo y conviene que lo definamos con claridad ya que si no puede darse que bajo el mismo concepto se den cobijo experiencias de naturaleza muy diversa, incluso alguna ajena o irrelevante para el movimiento de voz

del alumnado. Por ello, solo desde la explicación de los fundamentos utilizados en la selección de experiencias como ejemplo de buenas prácticas podemos analizarlas críticamente y convirtiéndose así en herramientas para la formación y mejora docente. En el caso de las guías que hemos analizado, las ideas y características destacadas coinciden con las definiciones que autores de relevancia nacional e internacional aportan. Así encontramos en la literatura actual que la voz de los alumnos se concibe como a las iniciativas que emprenden las escuelas con la intención de aumentar el protagonismo del alumnado en la reflexión, diálogo y acción que sobre cualquier aspecto de la vida escolar se lleve a cabo asumiendo así el papel de co-diseñadores y co-investigadores de los procesos educativos y de mejora docente (Fielding & McGregor, 2005; Susinos, 2009; Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). En definitiva lo que Fielding (2011) denomina aprendizaje intergeneracional:

> *“ jóvenes y adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados mensurables, pero que no está constituida o constreñida por estos. La voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad. (Fielding 2011:38)*

Son las experiencias de buenas prácticas, es decir, iniciativas exitosas en otras escuelas, las que nos pueden ayudar a entender que las experiencias de voz del alumnado deben ser fruto de una reflexión y procesos sistematizado, no rutinario, de modo que no se conviertan en espacios de pseudo-participación (Hart, 1992). Debido a la escasa descripción en las guías analizadas del proceso seguido para aumentar el espacio de voz de los alumnos, creemos que uno de los retos futuros es iniciar un proceso de investigación que nos permita analizar cómo se desarrollan las experiencias en centros educativos de todos los niveles educativos con el fin de poder aportar al conocimiento del campo ideas claves y aspectos relevantes sobre la puesta en marcha y mantenimiento de estas experiencias.

Mientras, queremos llamar la atención sobre algunas ideas claves a tener en cuenta en relación al proceso descrito en la fase de resultados. Encontrábamos como uno de los pasos iniciales que señalan las guías es la decisión de qué alumnos o grupos

de alumnos participan. Esta elección debe ser guiada por el principio de inclusión, es decir, los alumnos no deben ser seleccionados por responder en mayor medida al lenguaje o las características premiadas tradicionalmente en la escuela, debe realizarse desde el convencimiento de que la edad, el rendimiento académico, u otras características individuales no son un obstáculo para participar de la toma de decisiones prestando especial atención a los alumnos tradicionalmente silenciados (Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Fielding, 2012; Susinos y Ceballos, 2012)

Otro de los pasos consistía en la elección del objeto de mejora (Rudduck, 2007; Smith, 2007). Es importante que éste responda a los verdaderos intereses de los alumnos, es decir, que no se oculten las preferencias e intereses adultos en esta elección. En ocasiones, por razones que se escapan al control docente no podemos atender a los objetos de mejora que proponen los alumnos, por ejemplo, no podemos construir nuevas instalaciones si no es con la ayuda de la consejería. En este caso, en el que no podemos dar respuesta a sus sugerencias debemos de explicar honestamente y con claridad las razones ya que esto les ayudará a comprender con mayor profundidad la estructura y organización escolar. Del mismo modo, el objeto de debate debe responder a aspectos relevantes del currículum y la vida escolar si lo que buscamos es la mejora de la educación, por ejemplo, desde la búsqueda de mejorar la práctica docente los alumnos dialogarán sobre las características que posee un buen docente (Bragg, 2007; Flutter, 2007; Calvo y Susinos, 2010) para lo que harán referencia a aspectos centrales como la metodología, las relaciones docente-alumno, las expectativas que proyectan los docentes sobre ellos, etc.

Si tenemos en cuenta las ideas anteriormente expuestas, cuando los centros pongan en marcha procesos de participación, desde la escucha honesta de la voz de los alumnos, se beneficiarán de la construcción de una nueva cultura escolar con relaciones menos jerárquicas y donde el diálogo y la toma de decisiones conjunta se situarán en el centro de la vida escolar y del aprendizaje (Rudduck & Flutter, 2007; Susinos, 2009). De modo que estos espacios de diálogo entre docentes y alumnos se convierten en el motor de los procesos de reflexión sobre la práctica educativa que permite a los docentes interrogarse, comprender y construir conocimiento educativo sobre su propia práctica partiendo de las ideas y propuestas de sus

alumnos. Construyendo en definitiva una cultura escolar y práctica docente basada desde la colaboración radical (Fielding, 2011). Una colaboración radical donde los alumnos son vistos como agentes con la capacidad y el derecho de participar y decidir sobre las cuestiones que le afectan (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Agentes con un conocimiento pedagógico valioso sobre las barreras que se despliegan en el aprendizaje, saberes de gran valor en los procesos de mejora dirigidos hacia la construcción de escuelas más inclusivas. En definitiva se convierten en compañeros críticos que ayudan a los maestros a investigar y mejorar su propia práctica, además de dar respuesta y ayudar a eliminar las barreras de aprendizaje que tienen algunos alumnos, especialmente de aquellos cuya voz es silenciada en la educación (Susinos, 2009).

## Referencias


Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge

Ainscow, M., Y Milles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas, 38(*1). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf (Consultado por última vez el 9 septiembre de 2013)

Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda.* London: Routledge.

Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (659-680). Dordrecht: Springer.

Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista Profesorado,* 14 (3), 75-88.

Coffield, F. y Edward, Sh. (2009). Rolling out "good", "best" and "excellent" practice. What

next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390

Escudero, J.M (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de currroculum y formacion del profesorado. 13, (3).*

Fielding, M. (2012): Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de educación 359, 45-65*

Fielding, M (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 70 (25, 1), 31-61.

Fielding, M y McGregor, J. (2005). *Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance?* Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice. Montreal, April 2005.

Flutter, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. En D. Thiesseny A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience inElementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.

Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship.* Florence: unicef.

Parrilla A. (2002): Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de *Revista de Educación, núm. 327 p. 11-29*

Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.

Rudduck, J y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Madrid: Morata.

Sapon-Shevin, M (1999): *Because we can change the world : a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities.* Allyn and Bacon, cop.. Boston

Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: Listening to Student Voiceas a Positive Response to Disengagement and «dropping out». En D.

Thiessen yA. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience inElementary and Secondary School* (635-658). Dordrecht: Springer.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación,* 349, 119-136.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 70 (25, 1), 15-30.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012): Voz del alumnado y presencia participativaen la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación, 359, 24-44*

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

# FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

# TEACHER TRAINNING & INCLUSIVE EDUCATION

Victoria Serrano Hermo

*(Universidad de Valladolid)*

**Resumen**

La sociedad actual exige a los distintos agentes educativos una actualización permanente en el desarrollo de las competencias profesionales que garanticen el éxito educativo de todos los alumnos. Esta comunicación, tras analizar las modalidades formativas más solicitadas en los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Castilla y León, plantea un modelo formativo, alternativo al actual, que pudiera favorecer la iniciación de prácticas inclusivas como medio para alcanzar el éxito de todos los alumnos. Este nuevo planteamiento altera la secuencia de competencias profesionales a desarrollar proponiendo el desarrollo de culturas colaborativas de trabajo entre profesores, como la opción más adecuada.

**Palabras clave**

Competencias profesionales; Formación Permanente; Castilla y León; Prácticas educativas.

**Abstract**

Today's society demands that educators continually update the development of the key professional skills those that guarantee the academic success of every single student. After analyzing the training models most demanded in the Ongoing Teacher Trainning Centers (CFIE) in Castilla y León, this written communication proposes an alternative training model that will favour the implementation of inclusive practices as an effective means to help all students to achieve academic success. This new approach changes this competence development sequence to coming up with collaborative work culture among teachers and departments.

**Keywords**

Key professional skills; Ongoing Teacher Trainning; Castilla y León; Inclusive practices

## Introducción

Es, ya, una constante de nuestros días la recepción de múltiples informaciones y contenidos de carácter dinámico, los cuales, evolucionan, surgen o desaparecen a diferentes ritmos, pero en contínuo movimiento. No es suficiente, por lo tanto, atribuir a la memoria, únicamente, la responsabilidad de acumular conceptos y dotarla de una reserva estática disponible para cuando la necesitemos. Sí lo es, sin embargo, y tal como apuntara el Informe de la UNESCO ya hace más de una década, necesario el desarrollo de una serie de competencias que contribuyan al desarrollo de la persona en su globalidad (UNESCO, 1996). Conocer ya no será, exclusivamente, sinónimo de acumular; utilizar adecuadamente las funciones implicadas en el conocimiento adquiere en nuestro contexto, la finalidad de esta área. Pero es evidente que esta habilidad no será sufiente tampoco, ser capaz de afrontar las sinergias y cambios antes mencionados, desarrollar habilidades de cooperación, de empatía y alcanzar la plenitud de todos los aspectos de la persona, no pueden ser obviados en la educación que recibamos para, y a lo largo de nuestras vidas. Partiendo de esta premisa, es lógico inferir que, de igual manera que hace la sociedad, las políticas y prácticas educativas de toda índole, deberán ajustarse y replantearse en función de las necesidades, cambios y demandas de los diferentes contextos en los que se desarrollen. La formación adquirida inicialmente por el profesorado, puede quedar en un estanco absoluto si no se obtienen nuevas formas de acercamiento y de desarrollo profesional que nos capaciten para gestionar (con éxito) la realidad de la escuela que vivimos. Desarrollo profesional (Imbernón, 1998), educación a lo largo de la vida (UNESCO, 1996) o formación permanente serán algunas de las vías imprescindibles para la adaptación del profesorado, y de la sociedad en general, a los inexorables cambios. Este mismo argumento, como no podía ser de otra manera, es aplicable al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Los diferentes ritmos de acceso a estas transformaciones, han de ser compensados por prácticas de calidad que aseguren el éxito educativo de todos en

los diferentes ámbitos antes señalados, eliminado las barreras (Echeita, 2006) que pudieran frenar este desarrollo y promoviendo modos de actuar que acojan la riqueza de la heterogeneidad de nuestro contexto.

Consiguientemente tras una breve justificación del porqué de un desarrollo de prácticas docentes no excluyentes contribuye a una exitosa incorporación de los alumnos a la sociedad, se analizan qué competencias profesionales debe desarrollar un profesor de hoy. Así mismo, se centrará la atención en una de las vías disponibles para ello con la que cuenta este colectivo y que, a nuestro juício, pudiera ser más susceptible de influencias de políticas educativas y de modelos de profesor implantados. Los actuales Centros de Formación Permanente de nuestra comunidad, constituyen una de las instituciones más transitadas para la adquisición y puesta en práctica de estas competencias, siendo el cauce objeto de estudio los Planes de Formación en Centros (PFC). Tanto la contribución de estos a la dinamización de metodologías exitosas, como la concepción que tiene el profesorado de cuál son sus necesidades formativas, serán aspectos analizados en esta comunicación. Por último, se reflexionará acerca de viables modificaciones en los planteamientos de la formación permanente que contribuyeran a la generalización de estas prácticas y políticas eficaces de actualización profesional (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001).

## Desarrollo

Varios son los factores que pueden influir en el aumento de los índices de fracaso escolar y exclusión social. Además, es un hecho que las diferentes concepciones acerca del concepto de educación asumidas por determinados sectores sociales, momentos históricos y/o políticas educativas influyen significativamente en la determinación de variables influyentes en él. Así, la rigidez institucional o la concepción personal pueden constituir auténticos obstáculos para la mejora de la práctica y la transformación del contexto (Serrano, 20013). Tanto es así, que en opiniones mostradas en la investigación llevada a cabo por esta autora, se muestran convicciones aportadas por algunos de los sujetos entrevistados que afirman que: las funciones del profesor no sólo las dictan las condiciones sociales de un momento determinado, las dicta, también, cómo se entiende la educación (…) una la

educación para la libertad, para la igualdad, para la autonomía, para la formación de la persona, (…) el otro modelo no es educación, es instrucción. (Serrano, 2013; p. 92).

En resumen y tal y como describe Echeita, ciertas formas de organización escolar y de modelos de enseñanza determinan este fenómeno pasando a convertirse en "Barreras para el aprendizaje y la participación" (Echeita, 2006; p. 113). Por lo tanto, comenzar por una actitud positiva ante la diversidad, su riqueza y el desarrollo integral de la persona, parece ser la cuestión promotora de un modelo que abogue por el ansiado éxito educativo de nuestros alumnos. Ahora bien, el desarrollo competencial del profesorado en este sentido, no podrá faltar en estos principios (Pérez, Reyes y Juandó, 2001). Determinar los aspectos competenciales adecuados y saber cómo alcanzarlos, ha sido, y sigue siendo, una tarea pendiente a día de hoy. Ya en 1993 la UNESCO puso a disposición del profesorado, un buen puñado de medidas que facilitarían a los mismos el desarrollo de prácticas inclusivas (UNESCO, 1993). De nuevo, la introducción de nuevas formas de organización, el cambio de expectativas, la elección de métodos adecuados y el desarrollo de determinadas habilidades profesionales serían los ejes impulsores de estrategias exitosas. No obstante, siempre teniendo en cuenta las características de cada contexto (Ainscow *et al.,* 2001) y las competencias profesionales necesarias para lograrlo, para lo cual, será imprescindible el trabajo en equipo y el diálogo (UNESCO, 1996).

Así pues, frente a los tradicionales formatos de participación individual en la Formación Permanente del Profesorado (FPP) diseñados en gran medida, por personas e instituciones ajenas a las realidades educativas, emergen como alternativa, en 2001 y en nuestra comunidad, los Planes de Formación de Centro (BOCYL, 2001). El rasgo distintivo de los mismos será el diseño, por parte del profesorado, de itinerarios de formación que deberán responder tanto a la realidad del centro, como a las necesidades del profesorado para atenderla. No deben olvidar, estos planes, la evaluación de la eficacia y relevancia de lo "aprendido" por el profesorado para el éxito de sus alumnos, argumento esgrimido también por los autores antes mencionados (Ainscow *et al.,* 2001). Se intensifica desde entonces, la formación basada en la propia práctica, en el propio centro y en las necesidades del profesorado, siendo a partir del año 2002 cuando se atribuye a los Centros de

Formación e Innovación Educativa (CFIE) la responsabilidad de *"garantizar la integración de todos los agentes educativos en el centro y el conocimiento de la realidad en la que se desarrolla la labor docente"* (BOCYL, 2002, 46, P. 3062). Serán, también, los propios profesores los que determinen qué competencias profesionales son las que van a intentar desarrollar en su proceso formativo, y así, deberán elegir de entre las propuestas por el modelo competencial desarrollado por la Consejería de Educación (CSFP, 2010). Éstas, basadas en los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 1996) se agrupan de la siguiente manera (Tabla 1).

*Tabla 1. Competencias Profesionales del Profesorado*

| | |
|---|---|
| SABER | C. CIENTÍFICA |
| SABER SER | C. INTRA E INTERPERSONAL |
| SABER HACER QUÉ | C. DIDÁCTICA, C. ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN, C. EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA. |
| SABER HACER CÓMO | C. EN TRABAJO EN EQUIPO, C. EN INNOVACIÓN Y MEJORA, C. COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA, C. DIGITAL. |
| SABER ESTAR | C. SOCIAL-RELACIONAL. |

El desarrollo equilibrado de todas ellas contribuiría al logro de una formación integral del profesorado. No obstante, la reflexión conjunta, el consenso y la adecuación al contexto y su diversidad, serán elementos claves para una buena respuesta educativa (Moriña y Parrilla, 2000). De hecho, ensayar otros procedimientos organizativos basados en la flexibilidad, la creación de relaciones sólidas de grupo y contemplar la cooperación como herramienta de trabajo, ayudarán a consolidar entornos eficaces de aprendizaje (Staimback y Staimback, 1999), tanto para los alumnos, como para los profesores. Argumento nuevamente probado por Imbernón y Bonafé (2006) cuando afirman que el diálogo, la negociación o la colaboración entre profesores son elementos imprescindibles para el desarrollo de buenas prácticas educativas. Es lógica la premisa, por otra parte, de que difícilmente podremos enseñar estrategias cooperativas si no somos capaces, por nuestra parte, de ponerlas en práctica con nuestros propios compañeros. Teniendo en cuenta

estos argumentos, las anteriores competenciass profesionales se harían realidad incluyendo actividades relacionadas con el campo que abarcan: comprender el mundo que nos rodea, prácticas de aprendizaje colaborativo, combinación de conocimientos teóricos y prácticos, coordinación compartida, etc.

Estos aspectos resultarán significativamente relevantes para la conversión del centro educativo en una verdadera "Comunidad que aprende" (Ainscow, et al 2001, p. 77), dando lugar a políticas de centro verdaderamente relevantes y eficaces.

Volviendo al cauce formativo que nos ocupa (Planes de Formación de Centro) y a su relación con el desarrollo de estas competencias básicas, hay que destacar el progresivo aumento de éstos, en los tres primeros cursos desde su implantación, y su posterior estabilización el pasado curso escolar 2012/2013. En cuanto a las competencias más demandadas por el colectivo de profesores, llama la atención el protagonismo indiscutible de la C. Digital, que se mostraba presente en el 57, 83% de los Planes de Formación solicitados en el año escolar 2011/2012 (Serrano, 2012). A continuación, y en orden descendente, aparecen la C. Lingüística, C. Didáctica, C. En gestión de la convivencia, C. Científica, C. Intra e Interpersonal C. Organización y gestión de centros, C. Social-Relacional, C. Trabajo en equipo, y C. Innovación y mejora tal y como se aprencia en la tabla 2.

*Tabla 2. Porcentaje de competencias profesionales demandadas en los Planes de Formación (2011/2012)*

| COMPETENCIAS | DEMANDA | TOTAL |
|---|---|---|
| COMPETENCIA CIENTÍFICA (Comprender el mundo que nos rodea) | (4,81%) | 4,81% |
| C. INTRA E INTERPERSONAL (Prácticas de aprendizaje colaborativo) | (3,31%) | 3,31% |
| C. DIDÁCTICA (Combinación de conocimientos teóricos y prácticos) | (7,83%) | 15,35% |
| C. ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN (Coordinación compartida) | (1,20%) | |
| C. EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA (Conocer al otro y valorar las relaciones de interdependencia) | (6,32%) | |
| C. EN TRABAJO EN EQUIPO (Prácticas de aprendizaje colaborativo) | (0,30%) | 75,59% |
| C. EN INNOVACIÓN Y MEJORA (Innovación y mejora) | (0,30%) | |
| C. COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA (Comunicación e intercambio) | (17,16%) | |
| C. DIGITAL (Comunicación e intercambio) | (57, 83%) | |
| C. SOCIAL-RELACIONAL (Participación activa de todos los integrantes) | (0,90%) | 0,90% |

El estudio muestra con claridad como el sector de competencias relacionadas con el "Saber hacer cómo" predomina sobre cualquier otro sector (75,59%). Ahora bien, no serán las prácticas colaborativas, la implicación en proyectos comunes o la innovación las habilidades que se pretenden, puesto que las actividades formativas de este campo ni siquiera constituyen el 1%. Cabe pues la necesaria reflexión acerca de si la introducción de determinadas técnicas o destrezas contribuyen, por si solas, a la mejora de la práctica docente y del éxito educativo para todos. O si por el contrario, debería existir un equilibrio, al menos, entre el desarrollo de habilidades de reflexión conjunta entre profesionales y el dominio de herramientas concretas.

El siguiente grupo de competencias más demandadas lo forman las relacionadas con el "Saber hacer qué" (15,35%), aunque, de nuevo, hay que profundizar en qué destrezas concretas, se solicita ser formado. Si bien es verdad que programación y didácticas específicas o metodologías concretas son necesarias (7,83%), no lo serán menos la propia identificación de necesidades formativas del centro en función de su realidad social (C. Organizativa y de gestión de centro y C. en gestión de la convivencia, 7,52%). El consenso adoptado en torno a cómo llevar a cabo esa gestión para que, de verdad, se persiga el aumento del índice de acceso a la educación, dará lugar a una cultura propia que guiará la política escolar concreta (Booth, Ainscow, 2000) y beneficiará la generalización de prácticas inclusivas (UNESCO, 2005).

La gestión de conocimientos en las diferentes áreas pasa a ocupar el tercer puesto en las demandas formativas (4,81%). La actualización de conocimientos tendrá en cuenta la diversidad del contexto y deberían dar lugar a nuevos avances en el campo de la educación.

Destaca el hecho de que todas las habilidades implicadas en el "Saber ser" sólo computan el 8,22% de las actividades solicitadas. Estas habilidades se refieren a la participación de todos los agentes de la comunidad, el sentimiento de pertenencia a un grupo o la puesta en práctica de estrategias de colaboración, entre otras, su ausencia puede constituir una barrera para alcanzar el éxito en las escuelas (Ainscow *et al*. 2001).

Por último, la mejora de las habilidades de comunicación, empatía y relaciones en general (Saber estar) inciden en los Planes de Formación puestos en práctica, tan

sólo un 4,67%. Si se tiene en cuenta la importancia de la gestión de estas relaciones sociales para alcanzar políticas inclusivas, es evidente que debiera incrementarse la actualización en metodologías que las favorezcan.

## Discusión y conclusiones

Una vez presentados los resultados, se puede concluir una indiscutible tendencia positiva a realizar formación en el propio centro, lo cual facilita la gestión autónoma de la misma y la posibilidad de su adecuación. Esto contribuye a la creación de una cultura propia tal y como describiría Imbernón (2007) dejando atrás la actualización puntual e individualista propia de los cursos diseñados desde fuera. En este sentido, hay que valorar el esfuerzo del profesorado por mantenerse al día en el manejo de herramientas absolutamente necesarias en nuestra sociedad. Las TIC y el dominio de lenguas extranjeras son, sin duda, elementos importantes de acceso a la información, útiles para la información, la comunicación y el aprendizaje.

Por el contrario, aún se muestra ausente, en la mayoría de las ocasiones, una verdadera cultura de reflexión conjunta que logre transformar la realidad y empujarla hacia resultados exitosos para todos los alumnos. Póliticas de actuación conjuntas y colaborativas asumidas tras un consenso sobre la calidad educativa que impidan la proliferación de contenidos formativos generales y no relevantes para la mejora de situaciones concretas (Imbernón, 2007).

Como alternativa se propone, en consonancia con las teorías expuestas por Both y Ainscow (2000), un equilibrio en la adquisición de competencias por parte del profesorado que repercuta en la asunción de principios inclusivos como promotores de la calidad educativa. Una primera fase de sensibilización, con asesoramiento externo en gestión de centros colaborativos lograría sentar las bases de políticas escolares ajustadas a la realidad. La evaluación frecuente de la práctica educativa como herramienta útil de reflexión acerca de los procesos que se llevan a cabo, es otra de las destrezas que no deben faltar en un buen desarrollo profesional. La toma conjunta de decisiones en base a los resultados obtenidos por esa evaluación deberían tender, en cualquier caso, al aumento de los índices de éxito educativo. De esta manera aspectos competenciales como la organización de centros, el trabajo en equipo, el desarrollo social o la promoción de la convivencia y de la innovación,

pasarían a los primeros puestos en los Planes de Formación de Centros, los cuales, serían completados por actualizaciones específicas que contribuirán, sin duda, a la mejora de los resultados.

**Referencias**


Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Decreto 35/2002, de 28 de febrero, por el que se *Regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León*. BOCyL, 46, de 6 de marzo de 2002.

Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Centro Superior de Formación del Profesorado (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado.* Consultado el 18/10/2013. Disponible en: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=11&wid_item=10

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2003). 10 Ideas clave. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Imbernón, F. y Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, p. 62- 65.

Moriña, A., Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 339, p. 517-539.

Orden de 21 de diciembre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura que modifica la Orden de 28 marzo de 2001 por la que se aprueba el *Plan Regional de Formación del Profesorado.* (BOCYL, 12 de 17 de enero de

2001)

Pérez, M., Reyes, M. y Juandó, J. (2001). Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Barcelona: Biblioteca de aula.

Serrano, V. (2012). Actividades de Formación Permanente del Profesorado y Educación Inclusiva: análisis de la situación en Castilla y León. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 3, 119-132. Consultado 17/10/2013. Disponible en:

http://www.revista-educacion-inclusiva.es/numeros/actual/

Serrano, V. (2013). *La Formación Permanente del Profesorado. Análisis de su evolución en la provincia de Segovia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.

Stainback, W. y Staniback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO, (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales del aula*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (1998). *La Educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO. Consultado el 14/01/2013. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

UNESCO, (2005). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. Paris: UNESCO.

# ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LOS CON CONOCIMIENTOS SOBRE EL TDAH EN LA IDENTIFICACIÓN DE SÍNTOMAS POR PARTE DE ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO/A

# ANALYSIS OF THE KNOWLEDGE INFLUENCE ABOUT ADHD IN THE SYMPTOMS IDENTIFICATION BY PRE-SERVICE TEACHERS

Raúl Tárraga Mínguez[1], Ximena Vélez Calvo[2], Inmaculada Fernández Andrés[1], Gemma Pastor Cerezuela[1]

*([1]Universitat de València, [2]Universidad del Azuay)*

**Resumen**

Cuarenta y cuatro estudiantes del grado de maestro/a cumplimentaron un autoinforme con los 18 síntomas de TDAH que se recogen en el DSM-5, antes y después de recibir 2 sesiones de 2 horas de formación sobre TDAH.

Los resultados muestran que la puntuación de los autoinformes disminuye tras recibir la formación, lo que sugiere que un mayor conocimiento sobre TDAH ayuda a diferenciar mejor las verdaderas conductas de TDAH de conductas que, pese a tener alguna similitud con el síndrome, no deben ser calificadas de síntomas clínicos.

**Palabras clave**

TDAH; diagnóstico; prevalencia; formación profesorado.

**Abstract**

The objective of this research is to analyze if the increased knowledge about ADHD affects responses of prospective teachers with a behavioral assessment scale that includes the symptoms of ADHD.

Forty-four students of bachelor of teachers self-completed the 18 ADHD symptoms included in DSM-5, before and after take in 2 sessions of 2 hours of training on ADHD.
The results show that the self-report score decreases after receiving training.

This suggest a better understanding of ADHD helps differentiate the real behavior of ADHD with conducts similar to the syndrome but cannot classified of clinical symptoms.

**Keywords**

ADHD; diagnostic; prevalence; teachers training

## Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico cuyos síntomas más destacables en el contexto escolar se manifiestan en dificultades de atención, hiperactividad e impulsividad.

En la actualidad, para su diagnóstico se emplean habitualmente los criterios diagnósticos contemplados en el DSM-5 (APA, 2013).

Para operativizar el criterio A, se emplea un listado de 18 síntomas agrupados en dos escalas: la escala de inatención (síntomas 1 a 9) y la escala de hiperactividad-impulsividad (síntomas 10 a 18).

*Tabla 1. Síntomas del criterio A para el diagnóstico del TDAH*

| |
|---|
| 1. A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades. |
| 2. A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas |
| 3. A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente |
| 4. A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones) |
| 5. A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades |
| 6. A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos) |
| 7. A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas) |

| |
|---|
| 8. A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes |
| 9. A menudo es descuidado en las actividades diarias |
| 10.A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento |
| 11. A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado |
| 12.A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud) |
| 13.A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio |
| 14.A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor |
| 15.A menudo habla en exceso |
| 16.A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas. |
| 17.A menudo tiene dificultades para guardar tumo. |
| 18. A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej. se entromete en conversaciones o juegos) |

Para que un niño/a en edad escolar cumpla con los criterios para el diagnóstico de inatención debe cumplir con al menos 6 de los 9 primeros síntomas.

Igualmente, para que un niño/a en edad escolar cumpla con los criterios para el diagnóstico de hiperactividad-impulsividad debe cumplir con al menos 6 de los 9 síntomas de esta escala (que corresponde a los ítems 10 a 18).

El DSM-5, determina igualmente como requisito para el diagnóstico que los síntomas estén presentes en dos contextos diferentes (habitualmente el contexto escolar y el contexto familiar), de modo que en el caso de que los síntomas únicamente se manifiesten en uno de los dos contextos, pero no el otro, no estaríamos hablando de la presencia de un TDAH, sino de otra problemática diferente.

El hecho de que el DSM-5 imponga como criterio diagnóstico la presencia de los síntomas en el contexto escolar, convierte a los maestros y maestras en una fuente de información muy rica para el diagnóstico del TDAH, ya que el procedimiento diagnóstico habitual consiste en dirigirse a los maestros y maestras para consultar por la presencia de los síntomas. De hecho, los maestros son los profesionales que realizan más remisiones iniciales de niños para evaluaciones específicas del TDAH (Pearcy, Clopton, y Pope, 1993; Snider, Frankenberger, y Aspenson, 2000).

Sin embargo, la formación inicial y continua que recibe el profesorado acerca del

TDAH no es todo lo adecuada que debería, tratándose de un síndrome con tanta repercusión en el contexto escolar (Jarque, Tárraga y Miranda, 2007; Jarque y Tárraga, 2009), lo que es susceptible de convertirse en una debilidad del proceso diagnóstico.

La estimación personal de los sujetos en el diagnóstico del TDAH , es un hecho no exento de problemas, que contribuye a generar diferentes datos de prevalencia del TDAH en diferentes regiones geográficas. A este respecto, Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman y Rohde, (2007) realizaron una revisión de 102 estudios de todo el mundo que habían analizado la prevalencia del TDAH en diferentes contextos, encontrando una gran variabilidad en los resultados (con prevalencias estimadas entre el 1% y 20% de la población), una variabilidad que fue achacada por los autores del estudio precisamente a los criterios y procedimiento diagnóstico empleados.

El objetivo del presente estudio es analizar si los conocimientos de los maestros/as acerca del TDAH son uno de los factores que contribuyen a esta variabilidad en las cifras de prevalencia del TDAH.

A este respecto, la hipótesis de partida es que un aumento en el conocimiento del TDAH por parte de los maestros/as supone una mejora en la habilidad para identificar las conductas propias del TDAH y diferenciarlas de otras conductas normativas, lo que generará que valoren un menor número de conductas como propias del TDAH.

## Metodología

Para alcanzar nuestro objetivo se realizó un sencillo estudio en el que solicitó a 44 estudiantes de la asignatura *Necesidades Educativas Especiales* del grado de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universitat de València que cumplimentaran un pequeño autoinforme que contenía los 18 síntomas del TDAH recogidos en la tabla 1. Los datos demográficos de los participantes se recogen en la tabla 2:

*Tabla 2. Datos demográficos participantes*

| | | |
|---|---|---|
| N | | 44 |
| Edad | | 20.16 (DT= 4.14) |
| Sexo | Hombres | 33 (75%9 |
| | Mujeres | 11 (25%) |

Se solicitó a los estudiantes que cumplimentaran el autoinforme marcando únicamente *Sí* o *No*, sin aceptar respuestas intermedias. Este autoinforme fue cumplimentado en dos ocasiones:

La primera vez antes de abordar en clase el tema relacionado con TDAH. En esta ocasión simplemente se solicitó a los estudiantes que marcaran, tomando como referencia su propia conducta, los indicadores que consideraban que describían correctamente su conducta.

La segunda vez que cumplimentaron el autoinforme fue después de abordar en clase (durante 2 sesiones de 2 horas de duración), contenidos relacionados con la definición, diagnóstico e identificación en el aula e intervención del TDAH. En esta ocasión los estudiantes ya eran conscientes de que el listado de síntomas que constaban en el autoinforme eran los síntomas que contempla el DSM para el diagnóstico del TDAH

## Resultados

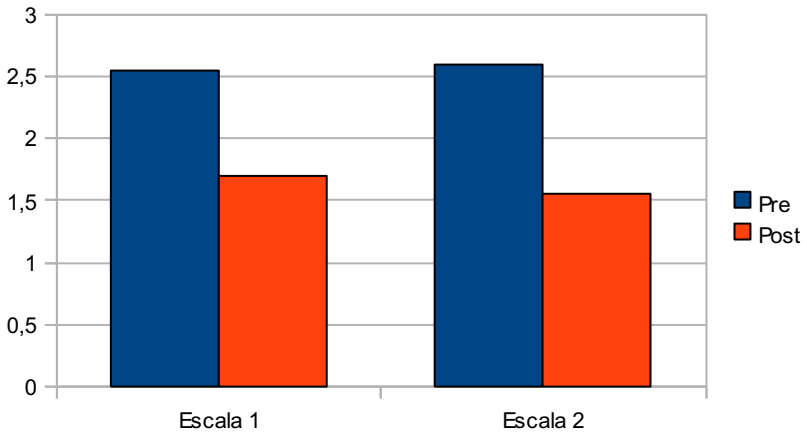
Los resultados del estudio se muestran en la tabla 3.

*Tabla 3. Resultados del autoinforme*

| | Pretest<br>M (DT) | Posttest<br>M (DT) |
|---|---|---|
| Escala inatención | 2,55 (1,52) | 1,7 (1,32) |

| | | |
|---|---|---|
| Escala hiperactividad-impulsividad | 2,59 (1,64) | 1,55 (1,69) |

La comparación de los resultados en el pretest y el posttest muestra para ambas subescalas una disminución en la puntuación la segunda vez que los estudiantes completaron el autoinforme en comparación a la primera vez. Esta comparación puede hacerse de un modo visual en la gráfica 1.




*Gráfica 1. Resultados del autoinforme*

Si tenemos en cuenta que el DSM-5 establece como punto de corte para el diagnóstico del TDAH en adultos la presencia de al menos 5 de los 9 ítems de cada una de las subescalas y analizamos las respuestas de los participantes, obtenemos los resultados que muestra la tabla 4.

*Tabla 4. Participantes que cumplen los síntomas para el diagnóstico de TDAH según autoinforme en pretest y posttes*

| | Nº participantes con puntuación igual o superior a 5 en pretest | Nº participantes con puntuación igual o superior a 5 en posttest |
|---|---|---|
| Escala inatención | 6 | 0 |
| Escala hiperactividad- | 9 | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| impulsividad | | |

## Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo era analizar si el aumento de la formación de los maestros/as ejerce influencia sobre la estimación conductual de los criterios del TDAH mediante un sencillo estudio en el que un grupo de estudiantes del grado de maestro/a autoevaluaron su propia conducta de acuerdo a los criterios de TDAH del DSM-5 antes de tener conocimientos sobre TDAH y tras recibir 2 sesiones de 2 horas de formación sobre TDAH.

Los resultados de este sencillo estudio muestran que, en efecto, esta formación tuvo un importante efecto en la autoevaluación de su propia conducta, de manera que tras recibir la formación, disminuyó notablemente la puntuación de los autoinformes y se redujo el número de sujetos que cumplían el punto de corte marcado en el DSM-5 para adultos de 5 o más síntomas en cada una de las subescalas de síntomas: en la escala de inatención 6 sujetos alcanzaban este punto de corte en el pretest, pero ninguno en el posttest. En la escala de hiperactividad-impulsividad 9 sujetos alcazaron el punto de corte en el pretest, pero de ellos solo 4 mantuvieron este punto de corte en el posttest.

Consideramos que este resultado contribuye a poner de manifiesto que es necesaria una mayor formación del profesorado en cuanto al conocimiento del TDAH, ya que este aumento del conocimiento proporciona criterios científicos a los estudiantes para cumplimentar las escalas de estimación comportamental que habitualmente deben cumplimentar los maestros y maestras en los centros educativos para contribuir al diagnóstico del TDAH.

Los resultados obtenidos en este estudio apuntan en la dirección de que a un mayor conocimiento del TDAH se da un mayor nivel de exigencia en los futuros maestros/as a la hora de marcar un síntoma del TDAH como positivo. En caso de que futuras investigaciones corroboraran la tendencia apuntada en esta pequeña investigación, se abriría una vía para la explicación (junto a otros posibles factores), del aumento de datos de prevalencia del TDAH en algunos estudios (Polanczyk et

al., 2007).

El presente estudio es un pequeño trabajo piloto que presenta varias limitaciones, por lo que sus resultados deben ser tomados con cautela.

En primer lugar, el autoinforme es una técnica que no suele utilizarse en el diagnóstico del TDAH, sino que la estimación conductual suele realizarse por parte de padres/madres y maestros/as. En la presente investigación se optó por el autoinforme debido al carácter formativo de la actividad (encuadrada dentro de la formación inicial del profesorado).

En segundo lugar, debemos apuntar que el pequeño tamaño muestral empleado en el presente trabajo (únicamente 44 sujetos), puede estar condicionando los resultados.

Finalmente, debemos apuntar que el carácter de esta actividad no fue únicamente investigador, sino también formativo de los estudiantes: los autoinformes se completaron en horario de clase y dentro de una asignatura relacionada con las necesidades educativas especiales, lo que puede haber ocasionado algún sesgo en las respuestas o algún tipo de condicionamiento en los participantes al responder (pese a que se advirtió que el autoinforme era anónimo y sus resultados no se tomarían en cuenta para la evaluación de la asignatura).

**Referencias**

APA. (2013). *DSM 5*. Washington DC: American Psychiatric Association.

Jarque, S., Tárraga, R., Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema, 19*(4), 585-590.

Jarque, S., Tárraga, R. (2009). Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. Infancia y Aprendizaje, 32(4), 517-529.

Pearcy, M.T., Clopton, J.R., y Pope, A.W. (1993). Influences on teacher referral of children to mental health services: Gender, severity and internalizing versus externalizing problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*, 165-169.

Polanczyk, G., de Lima, M., Horta, B., Biederman, J., & Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942-948.

Snider, V.E., Frankenberger, W., y Aspenson, M. (2000). The relationship between learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder: A national survey. *Developmental Disabilities Bulletin, 28*, 18-38.

# ACTIVIDAD CONJUNTA ENTRE FORMADORA Y PROFESORA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA EN SITUACIONES DE MODELADO

# JOINT ACTIVITY BETWEEN TRAINER AND TEACHER TO IMPROVE INCLUSIVE TEACHING PRACTICE IN MODELLING SITUATIONS

Claudia Méndez Alarcón, Rosa Colomina Álvarez

*(Universidad de Barcelona)*

**Resumen**

Este trabajo presenta un estudio sobre la estructura y organización de la actividad conjunta que construyen formadoras y profesoras en un proceso de formación en centros orientado a la mejora de la práctica docente inclusiva mediante el desarrollo de situaciones de modelado. La fundamentación psicoeducativa del trabajo está basada en un enfoque constructivista sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001) y en la formación del profesorado a través del modelado (Loughran & Berry 2005). Se utilizó una metodología cualitativa para el estudio de tres parejas (formadora-profesora) durante el desarrollo de tres secuencias formativas en cada una de ellas. El análisis de los datos se realizó adaptando el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). Los resultados muestran las situaciones de modelado analizadas como actividades de ayuda educativa eficaz en la formación docente.

**Palabras clave**

Influencia educativa; Desarrollo profesional en escuelas; Práctica docente inclusiva; Modelado.

**Abstract**

This work presents a study about the structure and organization of joint activity that builds trainer and teacher in a formative process in schools oriented to improve teaching practices

in modelling situations. The educational psychology foundation is based on a socio-cultural constructivist approach of teaching and learning processes (Coll, 2001) and in the teacher training through modelling (Loughran & Berry 2005). We used a qualitative methodology for the study of three pairs, trainer and teacher, during the development of three training sequences of each in pair. The analysis was made by adapting the interactivity analysis model (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). The results show that the analysed modelling situations are effective activities that support teacher training.

**Keywords**

Educational influence; Professional development in schools; Inclusive teaching practice; Modelling.

## Introducción

En las últimas décadas, una de las tendencias que están cobrando mayor fuerza en los procesos de formación del profesorado es la de ubicarlos en las propias escuelas debido a la importancia que se da al aprendizaje del profesorado en su entorno laboral. Entre otras cuestiones, esta tendencia obedece a los avances en los estudios sobre formación que han puesto de relieve, en primer lugar, que la formación en el centro educativo es el lugar idóneo para aprender a enseñar de manera efectiva, *a partir del conocimiento contextualizado que se tiene de todos los niños* sobre su lengua, cultura, comunidad y necesidades (Darling-Hammond, 2006), lo que dota de mayor sentido, el aprendizaje del profesorado para responder a los requerimientos de la práctica en el lugar de trabajo. En segundo lugar, estos estudios han revalorizado la formación en los contextos habituales de aula *por el impacto que tiene en la mejora de la práctica de los profesores* (Lampert, 2010); así por ejemplo, además de la mejora en conocimientos, este tipo de formación favorece que el profesorado incremente sus competencias para cuestionar y analizar de forma permanente su trabajo (Darling-Hammong, 2006). Uno de los recursos que se utilizan para trabajar estos procesos son las situaciones de modelado. El modelado entendido, por una parte, como la ejecución de una práctica docente que se espera que el profesor en formación observe y desarrolle posteriormente; por otra parte, el modelado se refiere al acceso del razonamiento pedagógico que acompaña la observación de la práctica del profesor en formación (Loughran & Berry 2005). Y, en tercer lugar, los estudios sobre los procesos de formación actuales mantienen la importancia de incluir *la reflexión del profesor para ser más consciente sobre su enseñanza y las decisiones que toma en ella*, para lo cual resulta

óptimo realizar estos procesos de reflexión lo más cercanos a las propias experiencias de práctica docente y a las preocupaciones personales que le suscitan (Korthagen, 2010).

En cuanto a la formación del profesorado en centros para la mejora de la práctica docente inclusiva, un elemento clave es el trabajo conjunto entre formadores y profesores a través de revisiones permanentes de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la docencia. Este trabajo conjunto implica que en relación a la planificación se establezcan las prioridades de acción, se describan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se comuniquen las decisiones y se comprometan con los avances; en cuanto al desarrollo se espera que formador y profesor se apoyen y acompañen en la ejecución de las acciones planificadas para generar los procesos de cambio esperados; y sobre la evaluación se pretende verificar los avances, las dificultades, los resultados y elaborar las propuestas de mejora a la planificación y el desarrollo (Verdugo & Parrilla, 2009). En este contexto, una práctica inclusiva es una intervención situada en una realidad concreta y cuyo sentido es la atención a la diversidad (Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009). Considerando que todo grupo está conformado por la diversidad de los alumnos atenderla supondría centrarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada alumno, brindando las ayudas ajustadas para desarrollar su autonomía personal (Pérez & Martínez, 2011) y generar la auto-regulación de sus aprendizajes.

La fundamentación psicoeducativa de este estudio está basada en un enfoque constructivista sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001). Desde esta perspectiva, la influencia educativa se conceptualiza como el proceso que posibilita a los profesores o agentes educativos poder ayudar de forma ajustada -en calidad y cantidad- a los alumnos o aprendices a construir significados. La ayuda educativa ajustada se da en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), ya que es en este espacio de interacción en el que la intervención de una persona más experta hace posible la interiorización del aprendiz, que sin su mediación no hubiera podido lograr. Desde este mismo enfoque, el aprendizaje se define como la construcción de significados y la atribución del sentido que da el aprendiz a los significados que construye. Como sabemos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son indisociables y no se podrían comprender el uno sin el otro; por ello resulta útil el concepto de interactividad que permite ayudar a entender la actividad conjunta que se da entre el enseñante y el aprendiz en relación a un determinado contenido (Coll, 2001). La interactividad alude a dos procesos de construcción: (i) el proceso de construcción y reconstrucción de significados por parte del aprendiz y (ii) el proceso de la construcción de la actividad conjunta entre enseñante y aprendiz. La interactividad se construye a través de determinadas formas de organización de la actividad conjunta entre los participantes. La articulación de las actuaciones entre dichos participantes se da de acuerdo a reglas o

estructuras de participación que incluyen la estructura de la participación social y la estructura de la tarea académica (Erickson, 1982). Los estudios en relación a la interactividad han posibilitado la identificación de dos mecanismos de influencia educativa, entendidos como procesos a través de los cuáles los participantes con mayor experiencia consiguen influir en el progreso de los aprendices: (i) la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre el enseñante y el aprendiz, que se refiere a como de manera conjunta van elaborando y re-elaborando las representaciones que tienen sobre los contenidos, y (ii) el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los alumnos, que es el proceso por el cual el enseñante genera gradualmente la autonomía y auto-regulación del aprendiz en la realización de tareas y el uso de los contenidos. Para el estudio del traspaso del control, resulta nuclear desde el modelo de análisis de la interactividad centrarse en el proceso de construcción de la actividad conjunta de los participantes y, por lo tanto, en las formas que toma la estructura de participación.

Entre las investigaciones coherentes con estos planteamientos sobre influencia educativa, realizadas en situaciones de formación del profesorado, destacaremos, en primer lugar, la de Pol, Volman y Beishuizen (2011), que en el estudio de procesos formativos en escuelas innovadoras identifican tres características de las ayudas: la contingencia, el desvanecimiento del control y la transferencia de la responsabilidad. Loughran y Berry (2005), por otra parte, han demostrado como los estudiantes de magisterio en colaboración con los tutores desarrollan pensamiento pedagógico a través del auto-estudio de experiencias basadas en el modelado.

De acuerdo a los referentes anteriores, el objetivo de este trabajo es identificar cómo se estructura y organiza la actividad conjunta entre una formadora y una profesora en situaciones de modelado para la mejora de prácticas docentes inclusivas y describir uno de los elementos clave para el ejercicio de la influencia educativa que es el traspaso del control. Este objetivo forma parte de una investigación más amplia que se inscribe en la línea de investigación “Formación del profesorado y análisis psicológico de las prácticas escolares” del grupo GRINTIE de la Universidad de Barcelona (ver, para más información http://www.psyed.edu.es/grintie).

## Metodología

Este trabajo asume una aproximación metodológica de naturaleza cualitativa y observacional (Flick, 2004), a través del estudio de casos (Yin, 2006). El contexto en el que se desarrolla el estudio es un programa de formación continua para el desarrollo de

competencias inclusivas en el que participan un centro formativo y dos centros escolares, y que cuenta con 13 años de trayectoria. Los participantes de este estudio son tres parejas de profesoras de educación infantil. La pareja 1 está formada por una formadora con más de diez años de experiencia en la formación de prácticas inclusivas y una profesora, sin experiencia en dichas prácticas, que participa por primera vez en el programa de formación. La formadora de la pareja 2 cuenta con dos años de experiencia en la formación y la profesora con un año de experiencia en prácticas inclusivas contando ya con ese año de formación en el programa. Y la pareja 3 está integrada también por la formadora con más experiencia y una profesora con seis años de experiencia en prácticas inclusivas y participando en la formación continua de dicho programa.

Los procedimientos e instrumentos utilizados para la recogida de datos son: (i) el registro en audio y vídeo de situaciones de trabajo conjunto entre las formadoras y las profesoras en tres momentos: en la preparación de una sesión de práctica, al desarrollar la sesión de práctica y en la evaluación de dicha práctica; (ii) las entrevistas semi-estructuradas iniciales y finales a los participantes; (iii) los documentos elaborados por los participantes –el plan diseñado del programa formativo entre centros, diarios y rúbricas de evaluación-; (iv) y los documentos solicitados para la investigación -auto-informes y fichas de seguimiento sobre el proceso de formación-.

En congruencia con el marco teórico psicoeducativo se ha utilizado el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Coll, Onrubia & Mauri, 2008) para identificar en este trabajo la articulación de las actuaciones entre la formadora y la profesora en relación a los contenidos de formación. En concreto, nos centraremos en el primer nivel de análisis del modelo que se refiere a la identificación y descripción de la estructura de la actividad conjunta entre profesorados participantes. Las dos unidades básicas de análisis son la Secuencia Formativa y el Segmento de Interactividad Formativa. La Secuencia Formativa ha sido adaptada del modelo de referencia a partir de la unidad de Secuencia Didáctica y se conceptualiza como un “micro-proceso formativo en el que es posible identificar la preparación, el desarrollo y la evaluación del mismo desde su fase inicial hasta la final” (Colomina & Méndez, 2011). Las sesiones que constituyen la Secuencia Formativa se analizan mediante la unidad “Segmento de Interactividad Formativa” (SIF) -a partir de la unidad Segmento de Interactividad (SI) del modelo de referencia-. Los SIF son fragmentos de una sesión que incluyen patrones de actuación predominantes de actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a un determinado contenido de formación. Los SIF se determinan por las formas que adopta la organización de la actividad conjunta dependiendo de las normas establecidas para una determinada estructura de participación tal como la construyen la pareja formadora-profesora. El cambio de un SIF a otro se produce

al existir un cambio en la organización de la actividad conjunta que lo caracteriza o al haber un cambio del contenido tratado. Aunque esto excede los propósitos de este estudio, además de estas unidades, el gráfico 1 muestra otras unidades de segundo orden que habría que tener en cuenta desde este planteamiento para una visión de conjunto del Programa Formativo: el Conjunto de Secuencias Formativas (CSF) que integran todas las secuencias formativas realizadas durante un curso académico en el programa formativo y la Sesión de trabajo conjunto entre el centro formativo y el centro escolar.

*Gráfico 1. Unidades de análisis del programa formativo incluyendo las relativas a la actividad conjunta de formadora y profesora*

**Resultados**

La presentación de este apartado se ha organizado en tres bloques; el primero muestra los resultados globales de la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras en las tres parejas; el segundo apartado presenta la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta en cada una de las parejas; y, finalmente, el tercero trata sobre la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta entre las tres parejas.

a) *Resultados globales relativos a la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras de las tres parejas*

La estructura de participación de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras de las parejas del estudio se presenta de acuerdo a las unidades de análisis de primer orden del modelo del análisis de la interactividad. En primer lugar, todas las Secuencias Formativas (SF) analizadas en las tres parejas tienen la misma estructura: una sesión de preparación de la práctica, una sesión de desarrollo de la práctica y una sesión de evaluación de la práctica. En segundo lugar, el conjunto de secuencias formativas identificado está formado por tres secuencias formativas en las parejas 2 y 3 a diferencia de la pareja 1 que cuenta con un total de siete secuencias a lo largo del curso escolar. En tercer lugar, se han identificado diferentes tipos de segmentos de interactividad formativa en las tres parejas que hemos agrupado en orden de aparición en cada una de las sesiones de trabajo conjunto en situaciones de modelado analizadas –planificación, desarrollo y evaluación- (ver tabla 1).

*Tabla 1. Tipología de SIF identificados por sesiones de las SF*

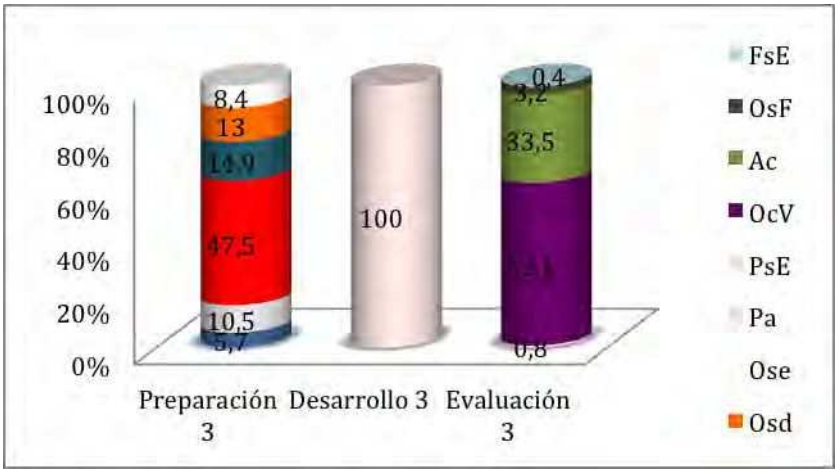
| Nombre del SIF | Leyenda |
|---|---|
| **Sesión de Preparación** | |
| 1. Presentación de la sesión de preparación. | PsP |
| 2. Definición conjunta del objetivo de formación. | Do |
| 3. Detección de necesidades formativas. | Dn |
| 4. Programación curricular. | Pc |
| 5. Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional. | PdF |
| 6. Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional. | PaP |
| 7. Análisis conjunto de la práctica docente. | Ac |
| 8. Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa. | Os |
| 9. Organización de otras sesiones de formación. | Oo |
| 10. Finalización de la sesión de preparación. | FsP |
| **Sesión de Desarrollo** | |
| 1. Preparación de la sesión de desarrollo de la práctica docente. | PsD |
| 2. Modelado de la práctica docente. | M |
| 3. Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo. | Ie |
| 4. Intervención docente simultánea. | Is |
| 5. Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo. | Pc |
| 6. Práctica docente autónoma. | Pa |
| 7. Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente. | FsD |
| **Sesión de Evaluación** | |
| 1. Presentación de la sesión de evaluación. | PsE |
| 2. Observación conjunta de un vídeo. | OcV |
| 3. Recordatorio de la planificación conjunta. | RpC |
| 4. Análisis conjunto de la práctica docente. | Ac |
| 5. Análisis de la formadora sobre la práctica docente. | Af |
| 6. Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma. | Ap |
| 7. Organización de otras sesiones de formación. | OsF |
| 8. Finalización de la sesión de evaluación. | FsE |

*b) Resultados relativos a la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras en cada pareja*

El conjunto de secuencias formativas realizadas por la pareja 1 incluye siete secuencias, aunque para este trabajo sólo se presentan los resultados del análisis de tres SF: la inicial, la intermedia y la final (ver gráfico 2). En esta pareja se observa una gran cantidad de segmentos de interactividad formativa en las tres sesiones de formación. A lo largo del curso escolar van apareciendo segmentos nuevos: por ejemplo, en la sesión de preparación surge el SIF de programación curricular, en la sesión de desarrollo emerge el SIF de práctica docente compartida y en la sesión de evaluación aparece el SIF de observación conjunta de un vídeo. Los SIF con un mayor porcentaje son: el SIF de planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional en la sesión de preparación, el SIF de práctica docente autónoma en la sesión de desarrollo y el SIF de análisis conjunto de la práctica docente en la sesión de evaluación. En la mayoría de las sesiones, la formadora tiene un mayor control de la actividad conjunta, aunque aparecen algunos SIF como el de práctica docente autónoma donde la profesora asume el protagonismo en su proceso de formación, evidenciándose así un traspaso del control de la formadora a la profesora.

SF1

SF3




SF7

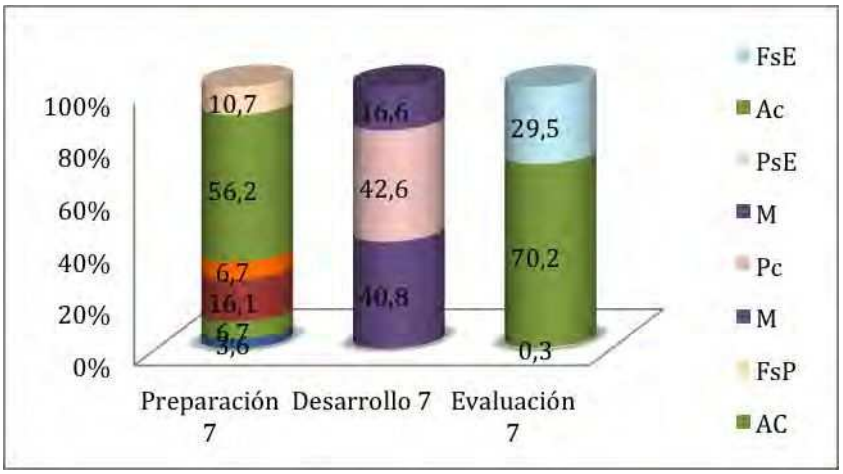
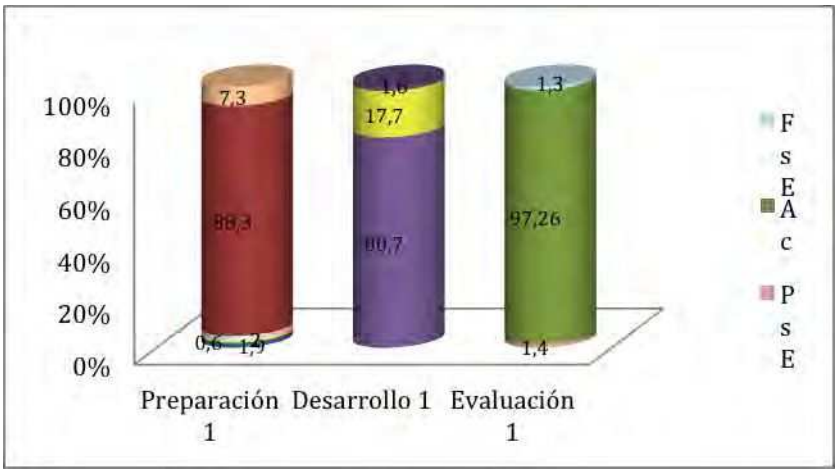



*Gráfico 2. Evolución de los SIF en el CSF de la pareja 1*

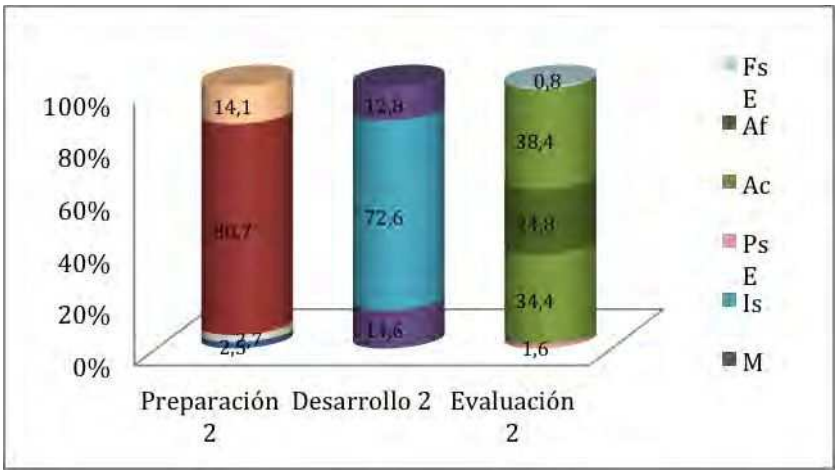
En la pareja 2 se identifica un aumento en la segmentación de las sesiones de desarrollo y evaluación, a diferencia de la sesión de preparación, que mantiene el número de SIF en las tres SF (ver gráfico 3). En la sesión de desarrollo aparece un SIF de intervención docente simultánea. Los SIF con un mayor porcentaje son: el SIF de planificación dirigida por parte de la formadora sobre la actividad instruccional en la sesión de preparación, el SIF de modelado de la práctica docente en la sesión de desarrollo y el SIF de análisis conjunto de la práctica docente en la sesión de evaluación. Si bien, en la mayoría de las sesiones la formadora tiene un mayor control de la actividad conjunta, surgen varios segmentos que denotan un mayor equilibrio entre las participantes en relación con la responsabilidad en la gestión docente, como es el caso del SIF de la práctica docente compartida en la sesión de

desarrollo y el SIF de análisis conjunto de la práctica en la sesión de evaluación. La aparición de estos segmentos muestra un proceso más avanzado del traspaso de control, en relación a la pareja 1, puesto que ya se está produciendo y asumiendo de manera estable en algunos espacios compartidos.

SF1




SF2




SF3

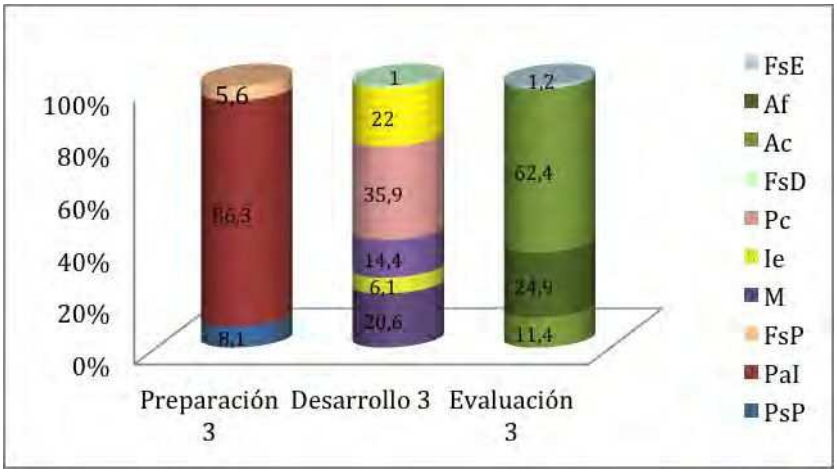
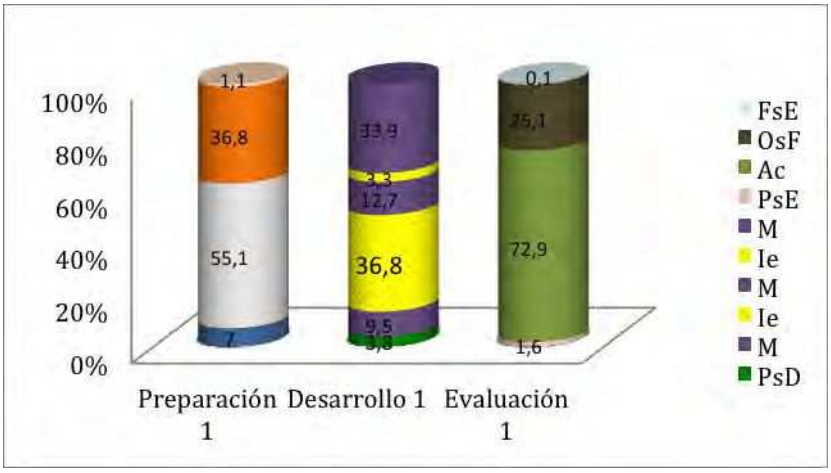


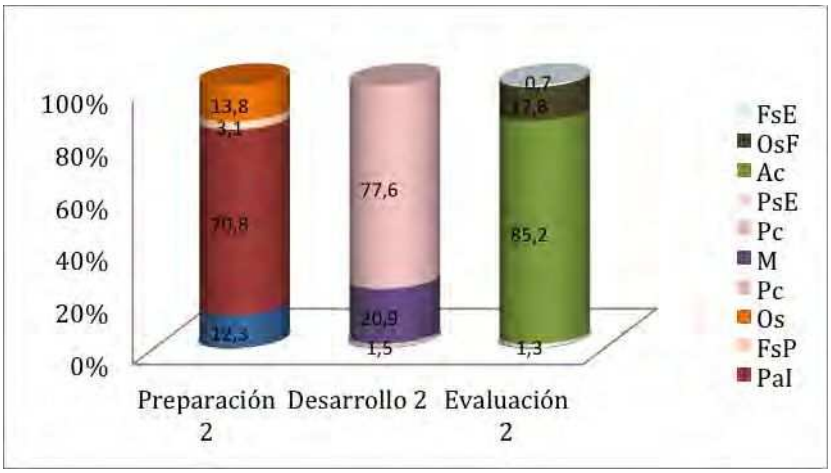

*Gráfico 3. Evolución de los SIF en el CSF de la pareja 2*

En la pareja 3 se observa que la segmentación de las sesiones de preparación y evaluación permanece igual a lo largo del curso escolar, a diferencia del número de SIF que disminuye drásticamente en la sesión de desarrollo (ver gráfico 4). En esta pareja aparecen SIF relacionados con la planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional en la sesión de preparación y el análisis de la profesora sobre la práctica autónoma en la sesión de evaluación. Los SIF con mayor porcentaje son: el SIF de planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional en la sesión de preparación, el SIF de práctica docente autónoma en la sesión de desarrollo y el SIF de análisis de la profesora sobre la práctica autónoma en la sesión de evaluación. En esta pareja se observa claramente una asunción del control por parte de la profesora en la actividad conjunta que tiene su máximo exponente en la última secuencia formativa.

SF1




SF2



SF3

*Gráfico 4. Evolución de los SIF en el CSF de la pareja 3*

c) *Resultados relativos a la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta entre las tres parejas*

En cuanto a la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta en las tres parejas podemos decir que la pareja 1 que tiene menos experiencia en el programa formativo requiere de un mayor número de SF y de segmentación de la actividad conjunta para progresar en los objetivos que se han propuesto en la formación de la profesora. A diferencia de lo que ocurre con las parejas 2 y 3 que ya llevan más tiempo trabajando conjuntamente que cuentan, en conjunto, con menor segmentación de las sesiones de formación. La desaparición gradual de los SIF en el continuo en las tres parejas se observa de acuerdo a dos criterios: i) los SIF que tienen que ver más con la construcción de la actividad conjunta, como por ejemplo el SIF de organización de otras sesiones de formación de la SF; ii) y los SIF que tienen que ver con el control de la actividad conjunta por parte de la formadora, como por ejemplo el SIF de modelado de la práctica. En las tres parejas, el traspaso del control va evolucionando de acuerdo al grado de experiencia de la profesora en el proceso formativo y su trabajo conjunto con la misma formadora. El grado máximo de traspaso del control de la formadora a la profesora se puede observar claramente en los SIF de la última secuencia de la pareja 3, con mayor tiempo de trabajo conjunto. Los resultados obtenidos en este análisis permiten, en definitiva, visualizar como se va dando el proceso de construcción de la actividad conjunta en la formación apoyando al profesorado para ir asumiendo progresivamente el control sobre la docencia que se desea mejorar, partiendo de un mayor protagonismo por parte de la formadora en los inicios (fundamentalmente modelando la planificación, el desarrollo y la evaluación), luego con más actividad conjunta en paralelo con responsabilidad compartida por ambas participantes (incluyendo también la

observación de la práctica de la profesora y apoyando su reflexión al respecto), y hasta llegar a la asunción del control prioritario por parte de la profesora (apoyando esencialmente la reflexión sobre los avances que la profesora hace en su desempeño docente tanto en la planificación como en la práctica autónoma y la evaluación).

**Discusión y conclusiones**

En conclusión se puede decir que la Secuencia Formativa está integrada en su conjunto por situaciones de modelado de la práctica docente. De acuerdo con Loughran y Berry (2005) la noción de modelado incluye tanto la actuación de la formadora en forma de referente observado por la profesora, como la actuación conjunta de la formadora y la profesora dirigida a que esta última pueda progresar en su comprensión sobre los procesos implicados en la práctica docente. Es decir, en las sesiones de preparación se visualiza como la formadora apoya a la profesora en la toma de decisiones para la planificación de la práctica; en las sesiones de desarrollo se identifica el modelado de la práctica como un referente para que la profesora observe una práctica inclusiva esperada; y en la sesión de evaluación la formadora ayuda a la profesora en los procesos de análisis y reflexión de la práctica. Como se ha observado en los resultados, la formadora al inicio del programa formativo es quien tiene el control de la actividad conjunta en las situaciones de modelado de la práctica pero poco a poco se van enriqueciendo las formas de organización de la actividad conjunta, en las que se genera la asunción del control de la profesora según su propio proceso de desarrollo profesional en relación con los objetivos planteados para su formación.

Por otra parte, cabe señalar que los resultados obtenidos, de acuerdo al marco de referencia utilizado para esta investigación, apuntan a las siguientes interpretaciones que cabría confirmar con futuros trabajos: una mayor segmentación en las primeras sesiones de formación puede deberse a la necesidad de acordar y compartir distintos aspectos importantes para el progreso de la construcción de la actividad conjunta entre los participantes; en los segmentos que cuentan con un mayor porcentaje de tiempo de presencia en las sesiones de formación es donde muy probablemente se compartan más significados sobre la práctica inclusiva porque pueden darse las condiciones para detenerse y profundizar en comentarlos; y el hecho de que los resultados de la pareja con mayor tiempo de actividad conjunta compartida muestren un mayor grado de traspaso del control asumido, se relacionen precisamente con ese trabajo de formación ya realizado. Sin embargo, para poder hacer estas afirmaciones con mayor apoyo se requiere, desde esta perspectiva y en esta misma línea, de otro nivel de análisis más específico para identificar las ayudas de la formadora a la profesora en relación a los contenidos de formación. Las

dimensiones y categorías de análisis que se consideraran para este estudio son la gestión de la estructura de participación social, - intervenciones de los participantes sobre quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, con qué medios,…-, la gestión de la estructura de la tarea -intervenciones de los participantes sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué instrumentos…-; y la gestión de los procesos de construcción de significados compartidos (Coll, Mauri & Onrubia, 2008). Estos referentes, así como otros que apoyan la formación del profesorado directamente relacionada con la práctica docente del profesor en su aula constituirán el punto de partida para profundizar en los procesos de ayuda de los formadores a los profesores en relación a la mejora de las competencias inclusivas.

**Referencias**


Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157- 186). Madrid: Alianza.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, Ma. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 189-232.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 346,* 33-70.

Colomina, R., & Méndez, C. (2011). Un modelo de formación permanente en centros para la mejora de las competencias inclusivas en educación infantil. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado".* Organizado por el grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Barcelona (España) del 5 al 7 de septiembre.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure. En L.Ch. Wilkison (Comp.), *Communicating in the classroom* (153-181). New York: Academic Press.

Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Madrid: Morata.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 68*(24), 83- 101.

Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education, 61 (1-2),* 21-34.

Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21,* 193-203.

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Extraído el día 17 de octubre de 2013 de: http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf

Pérez, J., & Martínez, M. (2011). Tutoría y atención a la diversidad. En J. Maquilón, F. Hernández & T. Izquierdo (Coords.), *Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado* (pp. 513-519). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction, 21*, 46-57.

Verdugo, M., & Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación, 349,* 15-22.

Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111–122). Washington, DC: American Educational Research Association.

# LA COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL: UNA METODOLOGÍA ESPECÍFICA A TENER EN CUENTA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

# MULTISENSORY COMMUNICATION: A SPECIFIC METHODOLOGY TO CONSIDER IN SPECIAL EDUCATION

Juan Antonio Ródenas Ríos, María Aranda Romero

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

La educación especial ha estado marcada por un claro modelo terapéutico desde su nacimiento hasta hace varias décadas atrás. El siguiente trabajo nos analiza la metodología específica de Comunicación Multisensorial, una nueva metodología basada en la estimulación de los sentidos del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, consiguiendo con ello un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo tanto para el docente como para el alumno. Para ello se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de diferentes fuentes, consiguiendo con ello clarificar los aspectos más importantes de este nuevo y desconocido modelo de enseñanza. Todo refleja el gran beneficio que recibe el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la práctica de la Comunicación Multisensorial, al considerar la educabilidad del alumnado que presenta más necesidades y la multitud de posibilidades que ofrece.

**Palabras clave**

Estimulación Multisensorial; sentidos; metodología; educabilidad.

**Abstract**

Special education has been marked by a clear therapeutic model from birth until several decades ago. The following paper we analyze the specific methodology Multisensory Communication, a new methodology based on the stimulation of the

senses of students with Special Needs Education Support, there by achieving the teaching-learning process meaningful for both the teacher and the learner. For this we have carried out a literature review of different sources clarify thereby achieving the most important aspects of this new and unfamiliar teaching model. Everything reflects great benefit to the teaching-learning process through Multisensory Communication practice, considering the educability of pupils with more needs and the multitude of possibilities.

**Keywords**

Multisensory Stimulation; senses; methodology; educability.

## Introducción

La educación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, desde varios siglos atrás ha estado marcada por un carácter meramente asistencialista y de cuidados, y de manera más acentuada cuanto más afectado se encontrase el alumno (Arnáiz Sánchez, 2008). Llegando a considerarlos como personas “no educables” (Sánchez Manzano, 1992).

Por ello en el siguiente trabajo, que tiene por objetivo analizar y dar a conocer la metodología específica llamada Comunicación Multisensorial, se ha llevado a cabo un análisis de diferentes fuentes bibliográficas para clarificar los aspectos más relevantes de esta metodología específica y poder acercarla de manera más directa al conocimiento del docente, para facilitarle el conocimiento de un nueva forma de trabajar con el alumnado más afectado, algunos de estos aspectos son: el concepto de la Comunicación Multisensorial, sus antecedentes y orígenes; principios fundamentales en torno a los que se articula y sus campos de acción, disciplinas y personas a las que va dirigida; además de exponerse tanto un análisis exhaustivo de las diferentes fases o etapas de las que puede constar, como un análisis de las características del aula donde se lleva a cabo (entornos), y de los recursos que se pueden encontrar en ella.

Por último, queda recogida una reflexión crítica acerca de la Comunicación Multisensorial donde se manifiestan los aspectos más destacables de la metodología para la buena práctica docente.

## Desarrollo del trabajo

*Concepto de la Comunicación Multisensorial (origen y antecedentes).*

La Comunicación Multisensorial nace en Murcia a finales del S. XX, introducido por un colectivo de profesionales de la educación, más concretamente en el CPEE "Pérez Urruti" de Murcia (Díaz Carcelén, 2011). Para poder llegar a un concepto preciso sobre ésta, debemos atender a cuatro enfoques previos al nacimiento de esta metodología y que han influido de manera directa en su configuración. Estos enfoques son los siguientes:

En primer lugar, encontramos una educación destinada a personas con discapacidad a través de la estimulación de sus sentidos, la cual recibe el nombre de Estimulación Basal, que fue aplicada por primera vez sobre personas ancianas por Andreas Fröhlich. Tal y como nos apunta Díaz Carcelén (2011, 3) ésta se puede entender como:

> *"El intento, teniendo en cuenta la plasticidad del cerebro humano, de posibilitar el aprendizaje en un nivel elemental de crear la condición necesaria para ello; su objetivo es la consecución de una actividad motriz y perceptiva semejante a la que se puede encontrar normalmente en un niño al final de su cuarto mes de vida".*

Otro concepto previo al nacimiento de la Comunicación Multisensorial es el concepto Snoezelen, que surgió en la Institución Hartenburg (Holanda). Este constituye un ambiente o ambientes llenos de estímulos que posibilita la estimulación de todos los sentidos a toda persona sin ninguna excepción por su nivel cognitivo. En este enfoque la "no directividad" es fundamental. Es un enfoque en el cual cada usuario construye su propia elección sin dirigirlo, y se lleva a la práctica en las aulas que llevan su mismo nombre, aulas Snoezelen, diferenciadas en tres espacios: sala blanca, sala negra y sala acuática (Lázaro, Blasco y Lagranja, 2010).

El siguiente enfoque que precede a la Comunicación Multisensorial es la Integración Sensorial. Este enfoque se entiende como:

> "*el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal útil. La integración sensorial selecciona, ordena y une las entradas sensoriales en una sola fusión cerebral. Cuando las funciones del cerebro están integradas y balanceadas, los movimientos del cuerpo son altamente adaptativos y resulta fácil aprender, así como también resulta natural un buen comportamiento*" (Díaz Carcelén, 2011, 11).

El último enfoque que influye en el nacimiento de la Comunicación Multisensorial es la Estimulación Multisensorial. Esta es llevada a cabo a partir de varias técnicas que proporcionan sensaciones y estímulos específicos a personas con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo generalizado (Díaz Carcelén, 2011, 11).

Después de una síntesis de las premisas de estos cuatro enfoques podemos llegar a un concepto general de Comunicación Multisensorial, el cual podemos considerar como la estimulación organizada y sistemática de todos los sentidos para el desarrollo cognitivo de las personas, cuya finalidad es conseguir una estimulación global de todos los sentidos que nos posibilite su integración sensorial.

*Campos de acción/ disciplinas (tipos de estimulación).*

La educabilidad del alumnado muy afectado, esta principalmente destinado a las disciplinas donde presenta más déficits, por ello los campos de acción que abarca la Estimulación Multisensorial y tal como nos apunta Gómez Gómez (2009) son los siguientes:

- Estimulación somática: pretende registrar y asimilar los estímulos y el entorno, reconocer la sensación de la superficie del cuerpo con el espacio y otros objetos y desarrollar el esquema corporal.
- Estimulación vibratoria: tiene el objetivo de dar significado a fenómenos corporales, captar y reconocer voces familiares y abrirse a nuevas experiencias.
- Estimulación vestibular: desarrolla la formación funcional de las reacciones de equilibrio, la integración de la percepción sensorial y la alegría ante el movimiento al ser movido.
- Estimulación visual: desarrolla los estímulos que se perciben, de modo que se pueda llegar a desarrollar un proceso visual y que éste sea potenciado al máximo.

- Estimulación acústica: adquisición de una progresiva capacidad para servirse de procedimientos de comunicación y representación.
- Estimulación táctil-háptica: es aquella que integra las sensaciones que proceden del tacto.
- Estimulación del olfato: contribuye a que el niño sea consciente de las reacciones ante estímulos olfativos.
- Estimulación oral y del gusto: desarrolla la motricidad en aquellos casos que no existen movimientos coordinados en la boca u órganos bucales. Además de ampliar sensaciones gustativas que el niño percibe.
- Estimulación de la comunicación: consiste en desarrollar destrezas básicas en cuanto a la comunicación.

*Metodología (fases/etapas) y entornos donde se desarrolla.*

La sesión de Comunicación Multisensorial, puede presentar diferentes variables según los criterios docentes, pero el prototipo de sesión y las fases aplicables son las que nos apunta Díaz Carcelén (2011):

1. Ritual de entrada (saludo, identificación, música, etc.)
2. Anticipación de claves multisensoriales (oler aromas que le sean significativos, iniciar actividades siempre de la misma manera para que entiendan que es lo que va a suceder…).
3. Saludo individual (a cada niño se le atenderá personalmente antes de empezar a trabajar con ellos).
4. Estimulación vestibular. En esta fase, según los recursos humanos y materiales se podrán realizar unas actividades u otras.
5. Estimulación somática: En esta fase, según los recursos humanos y materiales se podrán realizar unas actividades u otras.
6. Estimulación visual: En esta fase, según los recursos humanos y materiales se podrán realizar unas actividades u otras.
7. Trabajo con TIC. Si el docente lo cree oportuno, en esta fase se pueden introducir algunas actividades relacionadas con las nuevas tecnologías que estimulen los sentidos del alumno.

8. Ritual de salida. Para finalizar habrá un ritual que marque el final de la clase. En esta última fase es conveniente utilizar canciones de despedida y las mismas estrategias para anticipar lo que va a suceder.

En cuanto a los entornos, lo principal es crear un ambiente relajante y rico en información sensorial. El objetivo en la creación de un entorno multisensorial es ayudar a las personas con discapacidad a encontrar placer en aquello que hacen, así como mejorar su calidad de vida (Gómez Gómez, 2009).

El lugar en el que estas personas van a estimular su percepción sensorial tiene que ser un entorno para relajarse y lleno de estímulos vibrantes. De esta forma, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, para crear un entorno multisensorial nos valdremos de varios medios e instrumentos que obtenemos de la tecnología, pero también se pueden emplear materiales y objetos de la vida cotidiana e incluso se pueden utilizar elementos de la naturaleza (Gómez Gómez, 2009).

En definitiva, un entorno para poder llevar a cabo una Estimulación y Comunicación Multisensorial significativa sería todo aquel que reúna las características óptimas para el desarrollo de los sentidos a través de diferentes estímulos de manera significativa para los alumnos, ya sea artificial como un aula multisensorial o natural (jardín, parque, etc.) (Lázaro, 2006).

*El aula de estimulación Multisensorial y los recursos más utilizados.*

Fue en los años setenta cuando surgieron los espacios multisensoriales (por las terapeutas holandesas Jan Hulsegge y Ad Verheul) como apoyo terapéutico positivo a las personas con enfermedad mental. Llegando a establecer un concepto para catalogar a estos espacios: Snoezelen, contracción de los verbos snuffelen (esnifar) y doezelen (somnolencia) (Díaz Carcelén, 2011).

A partir de ahí se desarrollaron nuevas técnicas, hasta que a finales de los años ochenta se crearon los primeros espacios multisensoriales habilitados para que las personas con algún déficit psíquico o físico interactuaran con el medio a través de la estimulación e integración sensorial (Gómez Gómez, 2009).

Las aulas multisensoriales constan de diferentes espacios (visuales, olfativos, comunicativos e interactivos, etc.) cuyo fin es trabajar, con los alumnos o usuarios, distintos estímulos según las características específicas de cada sujeto.

Una definición precisa de este espacio es la siguiente: "*Un aula de Estimulación Multisensorial es un espacio habilitado para que los alumnos con algún tipo de discapacidad puedan interactuar con el medio a través de la estimulación de sus sentidos".* (Gómez Gómez, M.C., 2009, 18)

Este espacio multisensorial se emplea para trabajar diferentes tipos de discapacidades a través de la estimulación y la relajación, y se distribuye en subespacios o rincones en los que se potencian los diferentes tipos de estimulación. Asimismo, este espacio se diseña con el fin de ayudar a crecer, desarrollar capacidades y permitir la apertura del sujeto al mundo de las sensaciones y emociones.

Como hemos comentado anteriormente, los espacios que podemos diferenciar en un aula multisensorial son los siguientes (Gómez Gómez, 2009):

En el espacio visual, se va a trabajar estimulando la visión de los alumnos que sufren otras discapacidades sensoriales para que puedan, a través de la vista, paliar algunas de sus carencias.

Por su parte, el espacio olfativo permite trabajar la aromaterapia para captar la realidad a través de los estímulos olfativos.

El espacio gustativo permite al sujeto discriminar por medio del gusto, y para estimularlo se utilizan diferentes tipos de comidas líquidas o sólidas, sal, azúcar, etc., de este modo, se estimulan las papilas gustativas para que el alumno pueda distinguir distintos tipos de sustancias que le permitirán diferenciar lo que está comiendo y cuáles son sus gustos y preferencias.

En el caso del espacio táctil, en él encontraremos elementos con diferentes texturas, temperatura, peso, volumen, etc., que van a permitir diferenciar objetos y estimular el tacto.

Para estimular al alumno, en el espacio auditivo se emplean la música, las voces, los sonidos y algunos materiales como, por ejemplo, el palo de lluvia, el tambor, el gong, etc. La estimulación auditiva puede trabajarse a través de estímulos sonoros por vía ósea o mediante vibraciones.

El espacio para la comunicación e interactividad ayuda a la expresión de sentimientos y estados anímicos por medio de cualquier sistema visual, auditivo,

gustativo, táctil u olfativo. Este espacio ayuda a interactuar con el medio y conciencia al sujeto de la influencia que puede tener en lo que sucede a su alrededor.

El espacio de relajación se corresponde con el espacio de espera o preparación y tendrá como fin la relajación del alumno.

En cuanto a los recursos, podemos distinguir tanto humanos como materiales. En el aula multisensorial, al igual que en toda la educación especial, existen múltiples perfiles profesionales que pueden intervenir en la educación de los educandos, puesto que este ámbito educativo es amplio y comprende diferentes niveles: sociales, educativos, culturales, sanitarios, etc. Dependiendo del tipo de estimulación que se aplique y de las características físicas y psíquicas de cada alumno. Así, esta diversidad de perfiles profesionales que entran en juego en el aula coincide con las diferentes necesidades educativas que podemos encontrar en el alumnado presente en los espacios sensoriales. Además decir que según las características de los alumnos, intervendrán unos u otros profesionales.

Para finalizar vamos los materiales más usuales que se trabajan en la Estimulación Multisensorial. Son algunos como (Díaz Carcelén, 2011):

- Estimulación somática: colchoneta vibromasaje, cama de agua, piscina de bolas, baños secos, masajes contacto-personal…
- Estimulación vibratoria: juguetes vibradores, tubos, globos, cojín vibrador, diapasón…
- Estimulación vestibular: balancín, mecedora, hamaca, cuna vestibular, plataforma de estimulación vestibular…
- Estimulación visual: columna de burbujas, proyector solar, lámpara luminosa de disco, bola de espejos, juguetes luminosos…
- Estimulación acústica: juguetes musicales, micrófono, amplificador, instrumentos musicales, voz y canto…
- Estimulación táctil-háptica: peluches, panel táctil, sólidos, líquidos, manta de texturas…
- Estimulación del olfato: difusor de aromas, botellas para oler, inciensos y esencias, caja de sabores…

- Estimulación de la oral y gusto: caja de estimulación orofacial, utensilios de estimulación oral y del gusto, caja de sabores…
- Estimulación de la comunicación: frases, canciones, gestos, expresiones faciales…

**Discusión y conclusiones**

A lo largo de estas páginas hemos dejado constatado, la importancia de esta metodología al considerar las posibilidades de trabajo de las personas con discapacidad severa, teniéndolas en cuenta y cambiando la concepción asistencial que hasta hace poco recibían. Esta metodología ha supuesto un paso importante en el trato educativo, personal y social de estas personas, valorándolas y respetando sus diferencias, creyendo en ellas e intentando potenciar al máximo sus posibilidades.

Otro aspecto positivo a comentar sobre esta metodología, es la posibilidad de poder llevarla a la práctica sin necesidad de una gran dotación económica, ya que gracias al ingenio e imaginación de los docentes se pueden confeccionar diversidad de materiales y recursos para estimular los sentidos de las personas con las que se lleva a cabo esta metodología.

Además comentar como positivo el carácter individualizado de esta metodología. Se puede satisfacer las necesidades de cada persona, atendiendo sus características personales y respondiendo a sus necesidades.

Por último, podemos afirmar las grandes posibilidades de trabajo que ofrece al ser aplicable a una población amplia, debido a la implicación de disciplinas como la enfermería y terapia ocupacional. Los usuarios pueden ser entre otros: bebes prematuros, pacientes en estado de coma o con traumatismos craneoencefálicos graves, personas de edad avanzada con demencias terminales o alzhéimer en sus últimas etapas, o cualquier otra patología que dé como resultado una falta total o casi total de autonomía, así como una grave incapacidad para comunicarse a través de un canal simbólico.

Para finalizar, podemos afirmar que la Comunicación Multisensorial puede mejorar las condiciones de vida de cualquier sujeto al que se le aplique, independientemente del grado de discapacidad o patología que sufra.

**Referencias**


Arnáiz Sánchez, P. (2008). Educación inclusiva, educación para todos. *Eduga: revista galega do ensino, 52,* 12-15.

Díaz Carcelén, M.L. (2011). *Comunicación Multisensorial.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y empleo. Recuperado de URL: http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/multisensorial/doc/1_presentacion.pdf

Gómez Gómez, M.C. (2009). *Aulas multisensoriales en educación especial*. Vigo: ideas propias editorial.

Lázaro, A. (2006). Entornos de estimulación multisensorial. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 22,* 115-124.

Lázaro, A., Blasco, S. y Lagranja, A. (2010). La integración sensorial en el Aula Multisensorial y de Relajación. Estudio de dos caso. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 4* (13), 321-324. Recuperado de URL: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291994075.pdf

Sánchez Manzano, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.

# FORMACIÓN DEL DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IMPORTANCIA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

# TEACHER TRAINING TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: THE IMPORTANCE OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Mª Del Carmen Pegalajar Palomino, Sergio Sánchez Fuentes, Jose Antonio Casas Bolaños

*(Universidad Católica San Antonio de Murcia)*

**Resumen**

El proceso de convergencia europea ha supuesto una transformación de las enseñanzas universitarias. En este contexto, se ha de analizar si la formación inicial que reciben los docentes en los nuevos planes de estudio realmente les capacita para atender todas las demandas que exige un adecuado desempeño de su labor profesional en el marco de una escuela abierta para todos. Este trabajo propone como medio para lograr una educación lo más inclusiva posible el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje. La aplicación de esta concepción permite eliminar los obstáculos de un currículo inflexible y optimizar las opciones de cada estudiante adaptando el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características individuales.

**Palabras clave**

Educación Inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, Docente, Formación, Accesibilidad.

**Abstract**

The Bologna Process has been a change in higher education in Europe. Actually, in this context, the contents of the Education degrees should be analyzed to ensure the development of good teachers for all students. This paper describes the Universal

Design for Learning as a framework to obtain that goal. The application of this paradigm deletes the barriers of an inflexible curriculum and optimizes the individual features of each student in the learning process.

**Keywords**

Inclusive Education, Universal Design for Learning, Teacher, Education, Accessibility

## Formación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior

A pesar de que los docentes no son los únicos responsables de los resultados y de calidad del sistema educativo, si que tienen un rol protagonista en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Varios estudios señalan el factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de reforma de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillán, 2005). Por ello, resulta necesario, entre otras acciones, implementar políticas que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales, así como revisar los sistemas de formación y las claves de la profesión según los nuevos escenarios sociales y culturales (Vezub, 2007).

El proceso de convergencia europea es ya una realidad en la vida universitaria española. Su implantación se produce en el año 2003 con el establecimiento de un sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Real Decreto 1125/2003), aunque no es hasta el año 2007 cuando se fija la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007). Los mecanismos e instrumentos establecidos para avanzar hacia el proceso de convergencia y armonización de los distintos sistemas educativos se basan en la adopción de un modelo de titulaciones con dos niveles (Grados y Posgrados), la implementación de un sistema de créditos común, así como la promoción de la movilidad académica a Europa.

Sales (2006) destaca dos grandes aportaciones del EEES a la formación del docente: por un lado, su estructuración en titulaciones de Grado y Posgrado permite una formación más general en un primer nivel, quedando relegada la especialización para los títulos de Posgrado. Los créditos ECTS, además, centran la atención de la enseñanza en el volumen de trabajo del estudiante y en su proceso de aprendizaje,

prolongado a lo largo de su vida. Ello exige de una diversificación metodológica por parte del profesorado universitario, debiendo llevar a cabo propuestas activas de aprendizaje capaces de movilizar distintas estrategias del alumnado, sus diferentes estilos y expectativas (De la Calle, 2004), así como un mayor énfasis en los componentes procedimentales y actitudinales de la formación inicial, frente a la superioridad de la dimensión conceptual de los conocimientos profesionales.

**Convergencia europea y educación inclusiva**

La formación del profesorado en el ámbito de la educación inclusiva hemos de entenderla como un recurso con el que cuentan los docentes para desarrollar estrategias de intervención en el aula y fuera de ella con aquel alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje (Delgado, 2011). No obstante, se ha de analizar el papel que ocupa la educación inclusiva en los actuales planes educativos dando respuesta al siguiente interrogante: ¿responden tales Grados a una auténtica formación en y para la diversidad desde un planteamiento inclusivo?

En primer lugar, y centrados en los objetivos generales relacionados con la educación inclusiva, se comprueba cómo en la Orden ECI/3854/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, y en la Orden ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, tan sólo existe un objetivo que hace referencia expresa a la atención a la diversidad, quedando expresado del siguiente modo: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”.

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se basa, además, en un modelo formativo apoyado en competencias. Por ello, las competencias específicas para el título del Grado de Educación Infantil pretenden que el alumno sea capaz de “Conocer los fundamentos de atención temprana”; “Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas

con la atención"; "Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen" y "Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades". En cuanto a la Educación Primaria, las competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad son sólo dos: "Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento" e "Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje". No obstante, si podemos encontrar referencias a temas afines a la diversidad (interculturalidad y multiculturalidad, discriminación e inclusión social, identificar trastornos en la percepción auditiva y visual, atender las necesidades de los estudiantes…) intercalados en otras competencias, lo que hace algo complejo poder delimitar, realmente, qué se quiere trabajar con el alumnado y desde qué perspectiva.

Así pues, no se trata de añadir contenidos o materias a los nuevos planes de estudio, sino revisar y dar un nuevo enfoque a lo ya existente para adaptarlo a la nueva realidad social y educativa de los centros educativos. Aún así, el hecho de que aparezcan determinadas asignaturas relacionadas vinculadas al ámbito de la Educación Especial no garantiza en sí mismo que la formación que vayan a recibir los alumnos esté enfocada desde la perspectiva de la inclusión; habrá que considerarse, por tanto, desde qué perspectiva se diseñan y desarrollan dichas materias así como su coherencia y grado de relación con todas las demás.

Referidos a la estructura de los nuevos Títulos de Grado, a pesar del intento por conseguir una formación general común para cualquier maestro, los aspectos relacionados con la educación de todos siguen siendo muy generales o insuficientes, por lo que se supone que no darán respuesta a las necesidades formativas del profesorado y, en la mayoría de los casos, difieren bastante en Educación Infantil y Primaria. En este sentido, se subraya cómo el alumnado del Grado de Maestro ha visto mermada significativamente su preparación para atender a la diversidad.

Por ello, se hace necesaria una formación desde una perspectiva más curricular y colaborativa, más cercana a la práctica. Asimismo, se ha de plantear una formación sólida considerando como base disciplinas como la Psicología o la Pedagogía, además del refuerzo educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación

y la formación y asesoramiento del profesorado (Vela, 2010). Autores como Colmenero, Hernández y Torres (2009) enfatizan la falta de aspectos prácticos necesarios para la labor docente en los actuales planes de estudio tales como: aspectos didácticos y modelos de intervención en el aula con alumnos con necesidades educativas; planificación de la labor diaria; agrupamientos de los alumnos; colaboración con el tutor; conocimiento del material publicado existente; conocimientos sobre la legislación en Educación Especial; y, finalmente, canales de participación de los padres en la labor educativa.

Así pues, "formar para la diversidad es capacitar profesionales competentes que conozcan y descubran estrategias de desarrollo profesional, relacionadas con el saber hacer docente y con el cómo conseguir adaptar e individualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Aguilar, 2000, 67).

## El Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología para la creación de currículos

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo en lo que accesibilidad educativa se refiere: el currículo inflexible, una misma medida para todos sin tener en cuenta las diferencias individuales (CAST, 2011). Son precisamente los currículos inflexibles los que plantean barreras no intencionadas al aprendizaje. Los estudiantes, que podríamos decir, que se encuentran en unos falsos límites –e.g. estudiantes con discapacidad o los estudiantes con altas capacidades cognitivas- son especialmente colectivos en riesgo que pueden ver alterado su acceso al contenido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (NCUDL, 2012). El DUA significa un nuevo marco para el currículum que permite realizar mejoras en el acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, y especialmente de los estudiantes con discapacidad (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005).

El DUA se apoya en tres principios fundamentales que sirven como base para el desarrollo y transformación de los currículos. Estos tres principios, se derivan de numerosos estudios empíricos y en especial de investigaciones del ámbito de las neurociencias (Meyer y Rose, 2005, 2006, 2009; Rose y Meyer, 2000, 2002). Además, estos principios articulan las *Pautas 2.0 sobre el diseño universal para el*

*aprendizaje*, un documento en el que se describen para cada principio, una serie de pautas y puntos de verificación que sustentan la puesta en práctica del DUA.

*Tabla 3. Principios y Pautas del diseño universal para el aprendizaje (adaptado de NCUDL, 2012)*

| | **I. Proporcionar múltiples formas de Representación (el "qué" del aprendizaje)** | **II. Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el "cómo" del aprendizaje)** | **III. Proporcionar múltiples Formas de participación (el "por qué" del aprendizaje)** |
|---|---|---|---|
| PAUTAS | Proporcionar opciones para la percepción | Proporcionar opciones para la interacción física | Proporcionar opciones para captar el interés |
| | Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas | Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación | Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia |
| | Proporcionar opciones para la comprensión | Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas | Proporcionar opciones para la auto-regulación |

Diversos estudios de carácter internacional, demuestran los beneficios que el DUA proporciona a los estudiantes si es aplicado en el diseño y programación del acto educativo, y es por tanto, una necesidad el formar a docentes en este enfoque proactivo basado en la educación inclusiva. Durre, Richardson, Smith, Shulman y Steele (2008) describen en su estudio las respuestas de estudiantes a ciertas medidas adoptadas siguiendo los principios del diseño universal. Las conclusiones que extraen los investigadores demuestran que las estrategias basadas en DUA, representan una manera de enseñar que minimizan las necesidades de adaptaciones específicas. Otro ejemplo, es el llevado a cabo por Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder (2007), en el que se muestra como la formación del profesorado sobre cómo desarrollar currículo basado en el DUA, incluso realizada con acciones formativas breves en términos de tiempo, favorece el desarrollo de estrategias inclusivas en la creación de contenidos de aprendizaje, haciéndolos más accesibles para todos los estudiantes. Un reciente trabajo, llevado a cabo en la Universidad de Colorado por Schelly, Davies y Spooner (2011), demuestra cómo a través de la formación a docentes se logran mejoras en el aprendizaje y cómo éstas son percibidas por los estudiantes. En base a un análisis de pre-test y post-test sobre la percepción de medidas basadas en DUA, se ha

demostrado como los estudiantes son capaces de percibir actuaciones relacionadas con DUA, y cómo éstas, han repercutido en su aprendizaje de manera positiva. Otro ejemplo, es el presentado por Engleman y Schmidt (2007), en el que se demuestra que los estudiantes prefieren los cursos desarrollados bajos los principios del DUA. Esta afirmación, se basa fundamentalmente, en la variedad de opciones que se derivan de la aplicación del DUA y la posibilidad de adecuarlas al propio estilo de aprendizaje. Los estudiantes se encontraron más cómodos en un ambiente educativo cuando la programación fue secuenciada, estructurada y definida desde el comienzo siguiendo los parámetros de DUA.

## Discusión y conclusiones

A modo de síntesis, se destaca la importancia de la formación docente para conseguir una escuela inclusiva, abierta a todos los alumnos. Para ello, las universidades deben tener en cuenta las necesidades de los docentes para dar respuesta a la diversidad en las aulas, diseñando programas formativos adaptados que les permitan mejorar su desarrollo profesional.

Además, en este trabajo propone el DUA como medio para lograr una educación lo más inclusiva posible. Se cree necesario implantar conocimientos sobre este, o similares, paradigmas que tengan la flexibilidad como eje fundamental en el diseño e implementación de currículos para atender a las necesidades y a la diversidad presente en las aulas de educación en nuestro país. Así, en futuras revisiones sobre los programas docentes de las titulaciones de grado de Educación, se debería tener en cuenta por parte de los responsables la inclusión de contenidos relacionados con el Diseño Universal para el Aprendizaje en aquellas asignaturas que traten temas como la diversidad, la atención a las necesidades educativas especiales o la discapacidad.

## Referencias

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.* Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Aguilar, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI.* Argentina: Espacio Editorial.

CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Recuperado de http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc

Colmenero, Mª J., Hernández, A. y Torres, J.A. (2009). El maestro de Educación Especial en los países europeos y su futuro en el Espacio Europeo de Educación Superior. En I. Mª Ferrándiz (dir.). *Atención a la diversidad: un reto para la convergencia europea. Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 377-382). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

De La Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3, 251-258.

Delgado, M. (2011). La atención a la diversidad: nuevas propuestas de los centros de profesores. En J. Maquillón y otros (coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp.163-173). Editum: Universidad de Murcia.

Durre, I., Richardson, M., Smith, C., Shulman, J.A., y Steele, S. (2008). Universal Design of Instruction. Reflections of Students. En S. Burgstahler: *Universal Design in Higher Education. From principles to practices*. (pp. 83–96). Cambridge, MA.: Harvard Education Press.

Engleman, M., y Schmidt, M. (2007). Testing an experimental universally designed learning unit in a graduate level online teacher education course. *Journal of Online Learning and Teaching*, *3*(2), 112–132.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., y Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum. Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, *35*(2), 8–17.

Meyer, A., y Rose, D. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Meyer, A., y Rose, D. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Meyer, A., y Rose, D. (2009). *A Policy Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

National Center for Universal Design for Learning. (2012). UDL Guideline - Version 2.0. Recuperado de http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines

Orden ECI/3854/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (B.O.E. 29-12-2007).

Orden ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (B.O.E. 29-12-2007).

Rose, D., Meyer, A., y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom*. Harvard Education Press.

Rose, D., y Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, *15*, 67–70.

Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. VA: ASCD.

Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 3, 201-217.

Schelly, C., Davies, P., y Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *24*(1), 17–30.

Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., y Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and special education*, *28*(2), 108–116.

Vaillán, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional.* Octaedro: Barcelona.

Vela, J.A. (2010). Grados, la futura formación del docente y la atención a la diversidad. En T. Susinos (dir.). *La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas. Actas del Congreso Internacional y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp.762-779). Santander: Universidad de Cantabria.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*

# LAS IDEAS PREVIAS SOBRE IDENTIDAD Y ALTERIDAD DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN. LA EVALUACIÓN INICIAL PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

# PREVIOUS IDEAS ON IDENTITY AND ALTERITY IN TRAINING TEACHERS. INITIAL ASSESSMENT FOR AN INTERCULTURAL EDUCATION

David Verdú González, Pedro Miralles Martínez

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

Las nuevas sociedades demandan una educación intercultural en la que los individuos muestren una identidad incluyente, que les permita una convivencia pacífica y democrática, a través del respeto y el diálogo con otras culturas. La escuela es uno de los pilares en la educación de los nuevos ciudadanos y los docentes una gran influencia en el desarrollo identitario de sus estudiantes. Este trabajo estudia las ideas previas del alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia sobre la interculturalidad, su identidad y la alteridad. Se ha realizado un estudio exploratorio y descriptivo, de carácter cuantitativo, a través de un cuestionario. Al analizar los resultados se comprueba que los encuestados se muestran a favor de la interculturalidad en Primaria. No obstante, aparecen prejuicios que deberían servir de base para adaptar las programaciones docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en favor de esa educación intercultural.

**Palabras clave**

Evaluación inicial; ideas previas; identidad; alteridad.

**Abstract**

The new societies demand an intercultural education in which individuals show an inclusive identity, enabling them to live together peacefully and democratically, through respect and dialogue with other cultures. The school is one of the pillars in the education of new citizens and teachers a great influence on identity development of their students. This paper examines the students' previous ideas in Degree in Primary Education from the University of Murcia on interculturalism, identity and alterity. An exploratory and descriptive study has been carried out, from a quantitative approach, throughout a survey. When analyzing the results it is found that the respondents are in favor of interculturalism in Primary Education. However, there are prejudices that should serve as a basis for adapting educational programming in the area of Social Science Teaching in favor of the intercultural education.

**Keywords**

Initial assessment, previous knowledge, identity, alterity.

## Introducción

La sociedad actual demanda ciudadanos críticos y responsables, que respeten la diversidad y busquen la convivencia pacífica y democrática. Desde las primeras etapas educativas se busca que los futuros miembros de la sociedad desarrollen esos valores cívicos y de respeto. Los maestros y las maestras son los responsables, en la escuela, de transmitir esos valores, asumiéndolos ellos mismos como parte esencial de su propia identidad. Por ello, desde su formación se hace necesario conocer las concepciones de los futuros docentes para poder plantear programaciones docentes que garanticen que se cumpla esa demanda social cuando emprendan su labor profesional. Ese deseo de conocer de las ideas previas de los futuros maestros es el pilar en el que se fundamenta esta comunicación.

Nuestra sociedad ha sufrido cambios, tanto en su estructura como en la concepción que del término sociedad se tenía. Las personas se mueven física o virtualmente buscando mejorar, lo que ha llevado a que en un mismo lugar físico, o

simultáneamente a través de Internet, convivan diferentes personas y, con ellas, sus realidades y culturas. Esa coexistencia y las diferencias suelen causar conflictos, que no siempre son solucionados de manera democrática ya que, como dice Kymlicka (1996), hay personas que se centran en ver las diferencias que separan a las personas y no tienen intención de tratar a los demás con buena voluntad. Para poder convivir en democracia se hace necesario respetar las diferencias y al resto de realidades y gentes, a través de valores de diálogo y de aceptación del otro. La identidad, como aquello que define a uno mismo, y la alteridad, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, se hacen relevantes para lograrlo. Ambas concepciones y la necesidad de convivir pacífica y democráticamente nos llevan a la necesidad de una educación intercultural. Según González García (2011), tendremos una identidad excluyente si rechazamos las diferencias y a aquellos que son diferentes, e incluyente si aún preservando las propias características, respetamos las diferencias y estamos abiertos a aprender de ellas y utilizarlas para convivir pacíficamente. Esta última es la que garantizaría ese tipo de educación.

Esos valores que aseguren la convivencia cívica y democrática han sido recogidos en los nuevos currículos a través de la *competencia social y ciudadana,* la cual debe promover "la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad" (LOE, 2006), para que los alumnos de enseñanzas obligatorias lleguen a ser ciudadanos participativos y responsables en la sociedad.

La escuela es uno de los lugares en los que se ha de trabajar esa competencia, desde las primeras etapas educativas, y es tarea de los maestros que se lleve a cabo en las aulas. Pero hay que tener en cuenta que los docentes ya tienen un bagaje educativo y vital, y unas creencias que podrían influir en su alumnado, de una manera consciente o inconsciente. Por tanto, se necesita conocer esas concepciones con el objeto de poder incidir en las programaciones docentes dentro de la formación universitaria sobre aquellos aspectos que ayuden a que sean capaces de llevar a cabo una enseñanza basada en valores tan necesarios para la formación de ciudadanos respetuosos, críticos y participativos en democracia. Atienza y Van Dijk (2010), después de analizar los contenidos de los currículos y libros de texto utilizados en ciencias sociales, consideran que en las aulas se da más importancia a los contenidos que hablan de la identidad propia, haciendo que el

alumnado de Primaria casi no conozca otras culturas y, por ende, no se esté trabajando el conocimiento y respeto por otras realidades. Por todo esto la educación debe fomentar programaciones que busquen, en un principio, aquellos valores compartidos, como paso inicial en la construcción de una identidad incluyente que fomente la cohesión social (Ibáñez, Fuentes y Barrio, 2012), para después, como piensa Pérez Garzón (2008), utilizar las áreas que enseñan contenidos sociales como soportes de una nueva identidad plural e intercultural, donde los ciudadanos sean tolerantes y respetuosos con la nueva realidad social. Y ya que es a través del área *Conocimiento del medio* donde se introducen conceptos como *cultura*, *sociedad* y *democracia*, es a través de la didáctica de las ciencias sociales desde donde se puede incidir en la formación de los futuros docentes. Por consiguiente, a través de una evaluación inicial sobre las ideas previas sobre su identidad y el pensamiento hacia los demás, de los estudiantes de Grado en Educación Primaria, se tendría un punto de partida a la hora de confeccionar los temas dedicados a la integración, la diversidad y la interculturalidad.

La evaluación inicial debería ser el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo para que el aprendizaje sea significativo y se asegure una enseñanza constructivista. Las ideas previas, englobadas en diferentes conjuntos, servirán para que los estudiantes puedan corregir y modelar su conocimiento, partiendo de un proceso reflexivo que comenzó con la explicitación de sus conocimientos previos acerca de un tema (Prados, 2009). En cuanto al desarrollo de la *competencia social y ciudadana,* Canals (2011) nos dice que el conocimiento social tiene una gran carga ideológica y conocer las ideas iniciales de los alumnos se hace indispensable a la hora de plantear programaciones docentes, ya que los resultados de esa evaluación nos mostrarán si esas creencias facilitarán o dificultarán la enseñanza. Desde los distintos departamentos dedicados a la didáctica de las ciencias sociales, se ha puesto el énfasis en la formación del profesorado y en el estudio de las concepciones previas de los alumnos del Grado en Educación Primaria, con el objetivo de poder llegar a contemplar, en las guías docentes, acciones en las que se pongan de manifiesto debates y reflexiones sobre dichas concepciones y sobre su aparición, y poder, entre todos, llegar a conclusiones sobre cómo debería ser la inclusión de temas sociales en las aulas de Primaria. Herrada (2010), nos ofrece un estudio en el que se preguntó a los alumnos

de Magisterio acerca del concepto ‘raza’. Esta autora pretendía, por un lado conocer las creencias de los alumnos acerca de ese término y, por otro, plantear propuestas didácticas que incidieran en él, a la hora de crear una conciencia que estuviera a favor de la diversidad cultural y la erradicación de los prejuicios y estereotipos.

Si se quiere atender a la necesidad de esa buscada educación intercultural, primero se ha de partir del estudio de las concepciones de los futuros maestros y maestras, con el objetivo de poder preparar propuestas didácticas que ayuden a hacerles entender y modificar sus creencias, en pro de una formación que favorezca que, cuando lleguen a las aulas, sean y se sientan capaces de enseñar a sus alumnos valores democráticos. El presente trabajo defiende esa necesidad de una evaluación previa de los alumnos de Grado en Educación Primaria acerca de sus ideas previas sobre conceptos como *identidad* o *alteridad;* o temas como la educación intercultural, basada en el respeto y en la convivencia pacífica y democrática.

## Metodología

El objetivo principal de este trabajo es el estudio de las concepciones previas de los alumnos de la asignatura *Ciencias sociales y su didáctica*, del Grado en Educación de Primaria de la Universidad de Murcia, acerca de sus sentimientos identitarios, así como las concepciones que tienen hacia otras comunidades culturales. Para cumplir con ese objetivo, el grupo de investigación DICSO (Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Murcia, planteó un estudio de *carácter exploratorio* que debe servir de primera toma de contacto para futuras investigaciones, y que sigue una *metodología descriptiva*. La investigación tiene un corte básicamente cualitativo pero, al analizar los datos de manera descriptiva, se le da un acento cuantitativo, que permite extraer descriptores e intuir ciertas correlaciones entre las respuestas a diversos ítems. Se utilizó un cuestionario para obtener la información, el cual buscaba que los investigadores tuvieran la opción de que el análisis de los datos se pudiera hacer a través de descriptivos, porcentajes y/o frecuencias, o bien a través de correlaciones entre distintos ítems; y también que el encuestado se sintiera libre a la hora de contestar a las preguntas planteadas, de una manera anónima, autónoma y sincera.

La población objeto de esta investigación fueron los alumnos de 2.º curso de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el curso académico 2012-2013. Los alumnos estaban divididos en ocho grupos, con un total de 564 estudiantes matriculados. De esos alumnos contestaron a la encuesta 413, lo que nos da que la muestra fue de un 73,2%.

Se decidió incluir preguntas con un alto contenido de subjetividad, con el objetivo de conocer esos prejuicios, concepciones previas o sentimientos hacia distintas culturas, buscando saber si los alumnos tienen desarrollada una identidad incluyente o excluyente. En esas preguntas se cuestiona a los participantes sobre la inclusión o no en las aulas de parte de la cultura de otros grupos culturales. Las preguntas planteadas no ofrecen la oportunidad de una respuesta libre, sino que el encuestado debe elegir una entre varias respuestas, por lo que se intenta que las cuestiones tengan un carácter cerrado, con el objeto de poder realizar un estudio cuantitativo de las respuestas obtenidas. El cuestionario está formado por treinta y cuatro ítems que están repartidos en seis bloques. Todas las cuestiones que encontramos en el cuestionario son de respuesta excluyente, y están formuladas a través de preguntas cerradas de opción múltiple.

## Resultados

Los estudiantes de 2.º curso de Grado en Educación Primaria deberían haber tenido la oportunidad de, en sus últimos años de ESO, haber trabajado aquellos contenidos que aseguraran el desarrollo de las capacidades que les permitieran cumplir con su cometido para una educación intercultural. Si a eso le unimos la importancia que desde la asignatura del Grado *Ciencias sociales y su didáctica* se le da a la formación cívica, al pensamiento crítico como medio de contrastar ideas y desarrollar actitudes democráticas, y a las áreas de geografía e historia como medio de que los niños y niñas conozcan la sociedad en la que viven, se puede comprobar que la mayoría de los encuestados están a favor de una formación que les ayude a enfrentarse a la diversidad cultural (véase Figura 1).

*Figura 1. Necesidades formativas en el Grado de Educación Primaria para afrontar la diversidad cultural en las aulas*

Toda persona ha tenido su bagaje vital y cultural, el cual ha ido formando su propia identidad, y en el caso de los docentes, su acervo podría transmitirse a su alumnado, por lo que es necesario conocer qué concepciones tienen los futuros maestros y maestras y cómo es su identidad, con el objetivo de poder analizar y reflexionar sobre aquellas actitudes que serían contrarias a una educación intercultural. Vemos cómo dos terceras partes de los encuestados están de acuerdo con que el conocimiento de otras culturas es positivo y ayuda a la resolución pacífica de conflictos (Figura 2). Aún así, destaca que un 30% piensa que el conocimiento del otro sólo ayuda a veces o en ocasiones. Aunque no es muy significativo, vemos que algunos alumnos piensan que conocer a los demás no ayuda. Esto nos llevaría a pensar que pueden tener identidades excluyentes.

*Figura 2. El conocimiento del 'otro' facilita la resolución de conflictos.*

Los datos anteriores contrastan con los de la Figura 3, ya que un 90% de alumnos encuestados estarían a favor del conocimiento de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades en el aula. Del 69% de alumnos convencidos de que el conocimiento de los otros ayuda (Figura 2), pasamos a un 92% que está a favor de una educación intercultural. No obstante, seguimos encontrando algunos estudiantes que creen que sólo se debería de trabajar la propia cultura, un 2%.

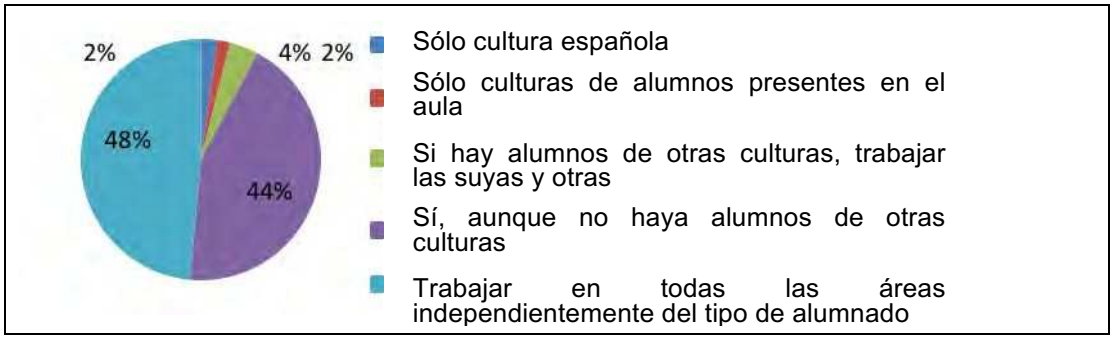

2%
4%
2%
48%
44%
Sólo cultura española
Sólo culturas de alumnos presentes en el aula
Si hay alumnos de otras culturas, trabajar las suyas y otras
Sí, aunque no haya alumnos de otras culturas
Trabajar en todas las áreas independientemente del tipo de alumnado

*Figura 3. Trabajar contenidos de otras culturas en áreas de Ciencias Sociales*

La actitud que tengan los docentes hacia sus alumnos es esencial a la hora de lograr una educación intercultural, basada en el respeto y en la democracia. Esa actitud puede venir definida por los prejuicios que los maestros puedan tener hacia ese alumnado o su cultura de procedencia. Los estudiantes de Grado de Educación Primaria se muestran, en su mayoría, en contra de pensar que los alumnos de otras culturas fomentan la conflictividad en las aula, aunque según los datos reflejados por la Figura 4, casi uno de cada cuatro de los encuestados piensa que los alumnos de otras culturas dan más problemas que el resto de alumnos.

Figura 4. *Los alumnos de otras culturas no dan más problemas que el resto*

## Discusión y conclusiones

En la sociedad actual encontramos personas procedentes de otros países que han traído consigo sus culturas y costumbres, lo que posibilita conocer otras realidades que podremos aceptar o rechazar. Esto puede crear conflictos que, o bien provocan que aprendamos de los demás y los respetemos, o bien los rechacemos y desarrollemos identidades excluyentes, a través de prejuicios y rechazo hacia lo diferente. Las autoridades, en sus leyes, han recogido la necesidad de la convivencia cívica, pacífica y democrática y, cómo no, las normas educativas también lo recogen. Las ciencias sociales, más en concreto a través de la historia y la geografía, podrían servir, como dice Pérez Garzón (2008), como soportes de una educación que ayude a desarrollar identidades plurales e interculturales. Las acciones que los docentes llevan a cabo en las aulas pueden repercutir en sus alumnos, por lo que han de estar bien formados para que ese alumnado desarrolle la *competencia social y ciudadana.* El 94% de los alumnos de 2.º curso de Grado se muestra se muestra a favor de trabajar en su formación universitaria al menos algunos contenidos específicos sobre la interculturalidad, lo que nos hace ver la gran importancia que el hecho de la formación inicial tiene para la labor docente.

Cardona (2009) nos dice que los alumnos de Magisterio se declaran a favor del aprendizaje a través del conocimiento y de las diferencias, lo que coincide con el resultado de esta investigación, ya que se ha podido observar que dos terceras partes de los alumnos de Grado se muestran partidarios de conocer al ‘otro’ como base que ayude a la resolución de conflictos. Además, un 92% se muestra a favor de la interculturalidad, aunque no haya alumnos de otras culturas en las aulas.

No obstante, aunque los aprendices de maestro muestran esa actitud favorable hacia la inclusión de temas relacionados con la interculturalidad en su titulación, en este estudio se ha podido comprobar que, a través de una evaluación inicial, afloran prejuicios que tienen a la hora de afrontar una educación intercultural. Vemos que hasta un 23% de los entrevistados creen que los alumnos inmigrantes dan más problemas que el resto. Estos prejuicios puede que estén formados por fundamentos nada sólidos o por opiniones recibidas de otros, pero hay que tenerlos muy en cuenta para que no se reproduzcan en la posterior labor profesional.

En definitiva, si queremos que los futuros ciudadanos no lleguen a las aulas universitarias con prejuicios hacia las otras culturas, y con ello estemos fomentando la educación intercultural, tenemos que estar seguros de que los futuros maestros y maestras no llegarán a sus clases en Primaria cargados de creencias que puedan influenciar negativamente en la creación de la identidad de sus alumnos y alumnas. Por ello, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se hace un esfuerzo por adaptar los programas educativos a las características de los alumnos de Grado en Primaria, con el objetivo de crear clases en las que se practique el debate y el análisis reflexivo sobre las propias ideas. Para eso, esas ideas tendrán que hacerse explícitas a través de una evaluación inicial que nos valga para lograr esa adaptación. Si los futuros docentes se conocen a sí mismos, y están convencidos de la necesidad de conocer a los demás para poder convivir pacífica y democráticamente, podrán transmitir eso a sus alumnos y desarrollar en ellos la tan buscada y necesaria *competencia social y ciudadana.*

**Referencias**


Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideológica en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, *353*, 67-106.

Canals, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.) (2011), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales,* Vol. I (pp. 143-154). Murcia: AUPDCS.

Cardona, M. C. (2009). Teacher Education Students' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain. *The journal of the International Association of Special Education, 10* (1), 33-41.

González García, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Herrada, R. I. (2010). El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. *Enseñanza & Teaching*, *28* (2), 97-111.

Ibáñez-Martín, J. A., Fuentes, J. L. y Barrio, J. M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XXI, 15* (2), 41-72.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías.* Barcelona: Paidós.

Pérez Garzón, S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación, 27*, 37-55.

Prados, M. P. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista* (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

# UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: EXPERIENCIA EN EL I.E.S. RAMÓN Y CAJAL

# AN INTERDISCIPLINARY PROYECT IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION: AN EXPERIENCE IN THE EDUCATIVE CENTRE RAMÓN Y CAJAL

Alejandro Veas Iniesta, Maria José Ballesta Lozano

*(Universidad de Murcia)*

**Resumen**

El presente trabajo forma parte de la investigación realizada en el Departamento de Orientación del I.E.S. Ramón y Cajal durante el curso escolar 2010-2011. El objetivo general es el de exponer y analizar un proyecto de actividades interdisciplinares de ampliación llevado a cabo en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de apoyo educativo de determinado alumnado por altas capacidades intelectuales. El coordinador de este proyecto fue el orientador del mencionado centro, Juan García Esteban.

Las diferentes actividades llevadas a cabo por el profesorado, así como sus metodologías, nacieron fruto de la necesidad de aumentar la integración y la motivación de los alumnos/as, y en especial de aquellos detectados como alumnos/as con altas capacidades. Los resultados fueron muy satisfactorios, de tal modo que este instituto consiguió ser centro preferente para estos estudiantes al curso siguiente gracias al esfuerzo conjunto de los profesionales implicados.

**Abstract**

This work is part of the research that we did in the Department of guidance of the Educative Centre Ramón y Cajal during the course 2010-2011. The general aim is to expose and analyze an interdisciplinary proyect of extension activities implemented in the four courses of Compulsary Secondary Education with the intention of

resolving the educative needs of students´s high abilities. The coordinator of this proyect was the educational councelor of the centre, Juan García Esteban.

The different didactic activities implemented by the professors and their methodologies were created due to the necessity of increasing the level of integration and motivation of the students, in special those who were detected as high abilitiy students. The results were very satisfactory, and this High School got to be preferred centre for these students in the next course, thanks to the effort of all the professionals involved.

**Palabras clave**

Análisis, Proyecto Interdisciplinar, Altas Capacidades, Actividades de ampliación

**Keywords**

Analysis, Interdisciplinary Proyect, High Abilities, Extension Activities.

## Introducción

El análisis del proyecto interdisciplinar llevado a cabo en el I.E.S. Ramón y Cajal en el curso 2010-2011 trata de dar respuesta a la totalidad del alumnado, teniendo especial consideración a los alumnos con altas capacidades. Tras definir la calidad diagnóstica en el ámbito psicopedagógico, y ante el deseo de ser centro preferente para estos alumnos, era necesario mejorar la calidad educativa mediante actividades de ampliación llevadas a cabo por el profesorado perteneciente a los distintos departamentos.

Teniendo en cuenta el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, el cual indica el derecho fundamental de todos los ciudadanos españoles a la educación, la diversidad del alumnado es una realidad a la que se le da un amparo legal e institucional a nivel nacional. Más concretamente, se pueden resaltar algunos principios del artículo 1 que responden a la necesidad de atender a la diversidad:

- “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias”.
- “La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”.

Para una regularización y seguimiento apropiados de la atención a la diversidad del alumnado en todos los centros educativos de la Región de Murcia, la Consejería de Educación, Formación y Empleo publicó a través del Boletín Oficial de la Región de Murcia (B.O.R.M.) el Decreto Nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la C.A.R.M.

Es importante señalar que el alumnado con altas capacidades, tal y como define el artículo 1 de este decreto, queda integrado dentro del alumnado con necesidad de específica de apoyo educativo (A.C.N.E.A.E.), el cual es el receptor de medidas de atención educativa diferente a la ordinaria, ya sea por un periodo de escolarización concreto o a lo largo de todo el período de escolarización.

El centro Ramón y Cajal no sólo responde a la necesidad de evaluar e identificar a este tipo de alumnado; también trata de especificar, de acuerdo con el artículo 13 de la citada orden, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como: los contenidos con distinto grado de dificultad, las actividades de ampliación y libre elección, la adecuación de recursos y los materiales, los modelos organizativos flexibles, los programas y medidas de apoyo específicos y las adaptaciones en los procedimientos de evaluación.

Genovard (1982) indica una serie de normas a seguir con estos alumnos:

a) Iniciar el proceso de identificación lo antes posible.
b) Informar a los padres y educadores las necesidades de estos alumnos.
c) Subrayar el valor de la expresión verbal temprana, de la lectura, la discusión.
d) Potenciar los valores sociales y artísticos.
e) Observar y controlar la necesidad de seguridad en áreas y temas vagos para ellos.
f) Evitar la sobresaturación de actividades y tareas.
g) Respetar sus conocimientos que, a menudo, pueden ser mayores que los de los profesores y adultos en general.

**Metodología**

El proyecto piloto desarrollado, en base a lo anterior, trata de afianzar las bases de una metodología de trabajo eficaz, adecuadas a las capacidades cognitivas de los

alumnos/as con altas capacidades, pero teniendo en cuenta, en todo momento, al resto del alumnado.

Objetivos

De esta forma, los objetivos del proyecto son:

- Iniciar al centro en la dinámica de trabajo con alumnos de altas capacidades.
- Movilizar a los profesores de diferentes disciplinas para la participación en el desarrollo de actividades novedosas.
- Evaluar el proyecto para sentar las bases del plan de actuación del próximo curso.

*Secuenciación*

En la siguiente tabla se muestra la secuenciación y temporalización del proyecto:

*Tabla 1. Secuenciación y temporalización del proyecto*

| FASES | PERIODO |
|---|---|
| Fase I: Revisión Teórica sobre aspectos de la inteligencia por parte del Departamento de Orientación. Análisis y diagnóstico del alumnado con altas capacidades. Reunión entre los departamentos implicados para la propuesta de actividades y su secuenciación. Elaboración de materiales. | Septiembre- Diciembre 2010 |
| Fase II: Puesta en marcha de las actividades en 1º, 2º, 3º y 4º de ESO. Reuniones generales para la puesta en común de los progresos de las diferentes materias. | Enero-Mayo 2011 |
| Fase III: Evaluación del proyecto por parte del profesorado. | Mayo Junio 2011 |

Procedimiento

- Fase I:

La importancia de este proyecto reside, entre otros aspectos, en su carácter interdisciplinar. Este hecho permite un óptimo desarrollo de la inteligencia. Dada la complejidad de este concepto, El Departamento de Orientación vio necesario justificar el proyecto en base a las teorías recientes sobre la misma.

La inteligencia ha tenido multitud de definiciones a lo largo del siglo XX. Una de las más empleadas es la de Weschler (1975), quien la define como la capacidad para

comprender el mundo, a pensar de manera racional y dar el mejor uso a los recursos disponibles en el caso de que se presentara un reto o desafío. Se necesita, por tanto, un sistema jerarquizado de procesos y estrategias cognitivas debido a la interacción entre la herencia, la organización cerebral, la conducta y el entorno social que permitan resolver problemas y desarrollar la creatividad.

Los últimos avances en la investigación psicológica han permitido el desarrollo de teorías que han sido recibidas con gran aceptación en la comunidad científica y que justifican el carácter interdisciplinar del presente proyecto. Destacan, dentro del enfoque Cognitivo-Conductual, las siguientes:

- Teoría de las Inteligencias Múltiples: Elaborada por Howard Gardner (1983), propuso una clasificación de la inteligencia a partir de 8 tipos distintos: Lingüística, musical, matemática, espacial, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturista.
- Teoría Triárquica de la Inteligencia: Desarrollada por Robert Sternberg (1977), divide la inteligencia en 3 subcategorías o subteorías: individual o componencial, experiencial y contextual.

De igual forma, durante el proceso de detección y diagnóstico de los alumnos con altas habilidades, fue necesario precisar la terminología empleada, siendo conveniente la clarificación de los siguientes conceptos:

- Superdotado: Aquel individuo capaz de mostrar una competencia general significativa y /o excepcional a nivel intelectual. En base a los resultados de un test de inteligencia, la configuración intelectual se corresponde con un percentil de 75 o más en todas las aptitudes intelectuales.
- Talento: Este término hace referencia a la especificidad, es decir, a aquellos individuos que presentan un alto rendimiento intelectual en un campo específico (por ejemplo, un alumno que obtiene puntuaciones muy elevadas exclusivamente en razonamiento espacial). En relación con las puntuaciones que obtienen estos individuos en un test, la configuración intelectual se corresponde con un percentil de 95 en sólo una aptitud específica.
- Talento múltiple: Presenta altos recursos en la combinación de varias aptitudes intelectuales. Se presentan dos tipos: Talento Académico y Talento Figurativo. Su configuración intelectual se corresponde en un test con un percentil 95 en varias aptitudes (por ejemplo: un talento verbal y musical).

- Talento Complejo: Combinación de varias aptitudes específicas que se sitúan en o por encima del percentil 80. En esta categoría podemos encontrar:
- Talento Académico: Se trata de la combinación de las aptitudes verbales, lógicas y memoria.
- Talento Figurativo: es la combinación de las aptitudes espacial y lógica.
- Talento Conglomerado: Combinación de talento figurativo y/o académico con el talento simple y/o múltiple.
- Prodigio: Se define como la forma extrema del talento en un campo (por ejemplo, un alumno con una memoria prodigiosa capaz de recordar qué número del calendario corresponde a cada día del año).
- Genio: Individuo creativo que es capaz de alcanzar perspectivas que son novedosas y que además inciden en todas las culturas humanas.
- Experto: Persona que alcanza un nivel alto de competencia dentro de una especialidad (es necesario experiencia y/o preparación, por lo que sucede normalmente en personas adultas).

El orientador del centro, una vez realizada la evaluación del alumnado y elaborados los informes psicopedagógicos, procedió a la información de los resultados a partir de entrevistas con las familias y con el profesorado correspondiente, con el fin de que se tuvieran en cuenta las necesidades personales y académicas.

En esta fase también se clarificaron los departamentos didácticos participantes, los cuales fueron los siguientes: Lengua castellana y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología, Dibujo, Inglés, Francés, Geografía e Historia, Tecnología, Educación Física, Orientación. Además, se establecieron las actividades a realizar, las cuales se exponen en la siguiente fase.

- Fase II

Las actividades que se desarrollaron fueron múltiples y variadas, empleando en todo momento el aprendizaje significativo, a partir de las asociación de los contenidos académicos con la realidad social del país y de la región.

En el siguiente cuadro aparecen sintetizadas las actividades implementadas:

*Tabla 2. Actividades elaboradas en los cursos de la ESO*

| CURSO | PROYECTOS | CARACTERÍSTICAS |
|---|---|---|
| 1º ESO | "El cine" | Valoración de las personas mayores. Luchas por nuestros sueños. |
| | "Murcia, ciencia y arte" | Actividades relacionadas con el patrimonio de la Región de Murcia |
| 2º ESO | "La salud" | Importancia de las conductas positivas para la salud a nivel personal y social. |
| | "No al maltrato de la mujer y desarrollo de estrategias coeducativas". | Charlas informativas complementarias. |
| | "La pobreza y el consumo responsable." | Análisis de las diferencias entre los países desarrollados y subdesarrollados. |
| 3ºESO | "El cambio climático" | Reflexión sobre los cambios negativos que la actividad humana produce en el planeta. |
| | "Investigadores" | Actividades en torno al investigador "Ramón y Cajal". |
| 4º ESO | "Nuestros valores" | Actividades relacionadas con los valores cívicos (tolerancia, respeto, etc.) |
| | "La crisis actual" | Juicio crítico respecto a la crisis económica en España y el mundo. |

- Fase III

Para la evaluación del proyecto se elaboró un cuestionario tipo likert, el cual fue confeccionado de manera conjunta por el profesorado participante. Los aspectos analizados fueron los siguientes:

- Coordinación entre los departamentos didácticos.
- Coordinación de los departamentos didácticos con el departamento de orientación.
- Seguimiento del proyecto: convocatoria de reuniones.
- Calidad de las actividades.
- Calidad del trabajo interdisciplinar.

- Evaluación general del proyecto.
- Propuestas de mejora.

**Resultados**

Los resultados de la evaluación fueron en términos generales positivos, destacando:

- Adecuado control del departamento de orientación.
- Coordinación excelente entre los departamentos de idiomas.
- Seguimiento adecuado del proyecto, con un número de reuniones aceptables.
- Buena calidad de las actividades.
- Trabajo interdisciplinar satisfactorio.

No obstante, se señalaron algunos aspectos negativos:

- A excepción de los departamentos de idiomas, el resto de departamentos funcionó de forma independiente.
- Los departamentos didácticos han realizado un esfuerzo excesivo (en término de tiempo y cantidad de trabajo) en la realización de las actividades.
- Desde ciertas áreas curriculares no se han alcanzado la totalidad de los objetivos.

**Discusión y conclusiones**

Los docentes, familias y alumnado estaban satisfechos con la realización de la investigación, y los resultados corroboraron los beneficios de estos proyectos interdisciplinares de enriquecimiento para los alumnos con altas capacidad intelectuales. Indiscutiblemente no solo se beneficiaron estos alumnos sino la totalidad del alumnado del aula que también participó de las actividades realizadas. En suma se llevó a cabo una intervención en aras de fomentar una educación inclusiva tal y como lo plantean autores como Prieto y Ballester (2004) y Hernandez, Ferrandiz y Prieto ( 2011).

También se elaboraron *propuestas de mejora*, entre las que destacan. En primer lugar, los profesores pidieron un esfuerzo para una mayor participación en el siguiente curso académico. Otro aspecto interesante fue el de elaborar temáticas que sirvieran no sólo para este proyecto, sino para varios a la vez: Comenius, Plan Bilingüe, etc. Desde el Departamento de Orientación, dado el tiempo excesivo empleado en la realización de actividades, propuso para el siguiente curso una

mejora de la planificación de las temáticas, de manera que haya dos claras el curso siguiente, una de ellas en la primera evaluación y la siguiente en la tercera, dejando el periodo de la segunda evaluación para corregir errores y disponer así de un mayor tiempo de transición entre las mismas.

El análisis de este proyecto didáctico de calidad ha permitido beneficios no sólo a este centro, sino a la comunidad educativa de la Región de Murcia. Cada vez hay un mayor número de centros educativos, tanto de educación primaria como de secundaria, que desarrollan planes de actuación de este tipo (IES Floridablanca, IES Los Molinos, CEIP Gloria Fuertes, CEIP San José, etc.). La Consejería de Educación, Empleo y Universidades, a través del Centro de Profesores y Recursos, fomentan el intercambio de conocimiento y experiencias a través de las Jornadas de Altas Capacidades Intelectuales, consolidando un modelo eficaz y eficiente de acción escolar dirigido a una mejor integración de estos alumnos/as en el sistema educativo.

**Bibliografía**


Ballester Martinez, P. (2004). *Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las inteligencias múltiples*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Pulicado en el BORM n. 254 de 3 de noviembre de 2009 (páginas 57608-57647).

Gardner, H. (1983). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences new horizons*. New York: Basic Books.

Genovar, C. (1982). *Orientación y consejo psicológico sobre la inteligencia excepcional: aspectos aplicados al superdotado*. Madrid: UNED.

Hernández, D.; Fernándiz, C.; Prieto, M. D. et al. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumno de alta habilidad. *Aula Abierta,* 39 (2), 103-112.

Llor, L.; Ferrando, M.; Ferrándiz, C. et al. (2012). Inteligencias Múltiples y Alta Habilidad*. Aula Abierta,* 40 (1)*,* 27-38.

LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE n. 10 de 4 de mayo de 2006 (páginas 17158-17207).

Prieto, M. D. y Ballester, P. (2004). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender.* Madrid: Pirámide.

Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftdness: Theory and practice. En Colangelo, N. y Davis, A. (Eds). *Handbook of gifted education*, 43-53. Boston: Allyn y Bacon.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Weschsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *American Psychologist*, 30(2), 135-139.

# LAS NARRATIVAS COMO HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACION INCLUSIVA

# NARRATIVES AS A STRATEGY FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Iulia Mancila

*(Universidad de Málaga)*

**Resumen**

Unos de los retos y dificultades actuales con los que se enfrentan el profesorado es entender / atender a la heterogeneidad del alumnado de su aula, a la vez que garantizar una educación equitativa. En este sentido apostamos por una formación del profesorado apoyada en la investigación educativa en donde, al igual que el profesor Imbernón ( 2002, 184) daremos preferencia a "la experiencia, la comprensión de contextos y alumnos específicos" en un compromiso con la reflexión y acción de la enseñanza. En este trabajo presentaremos las implicaciones y posibilidades pedagógicas que las narrativas puedan tener, al investigar las vidas y las experiencias de los diversos alumnos y alumnas de nuestras aulas, así como la de sus maestros y maestras. En base a nuestra experiencia investigadora[3] y la literatura científica analizaremos las narrativas, en tanto espacios pedagógicos de reflexión, aprendizaje y tras-formación.

**Palabras clave**

Narrativas, diversidad, formación del profesorado, estrategia didáctica

**Abstract**

[3] El presente texto se enmarca en parte de la tesis doctoral financiada por la Junta de Andalucía, convocatoria Formación de Doctores en Centros de Investigación y Universidades Andaluzas (Boja num. 120, 21 de junio de 2004), Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, Dir. Miguel López Melero

Some of the challenges and current difficulties teachers are facing is to understand / respond adquately to the heterogeneity of the students in the classrooms, while ensuring an equitable education. In this sense, as Imbernón (2002, 184) argued we advocate for a teacher training based on the educational research that gives preference to " understanding specific contexts and students from their experience" In this paper we present the pedagogical implications and possibilities that narratives may have, to investigate the lives and experiences of diverse students, as well as their teachers. Based on our research experience and on the scientific literature we analyze the narratives as pedagogical spaces for reflection, learning and training.

**Keywords**

Narratives, diversity, teacher´s professional development, didactic strategy

## Introducción

La investigación de corte biográfico y sus afines ha surgido como una alternativa a la investigación cuantitativa, positivista desde la necesidad de encontrar una metodología humanista, preocupada por la comprensión de las complejidades de la vida y del mundo que nos rodea, de los otros y de nosotros mismos a través de las experiencias vividas y relatadas desde la singularidad de cada uno de nosotros, a la vez inmersos en el tejido social e sometidos a la influencia de una variedad de factores socio, culturales e históricos propios de nuestro tiempo.

El método se ha desarrollado a nivel internacional por la investigación feminista, la investigación relacionada con el Holocausto, la inmigración, etc. (Moore, 2000).

En el contexto educacional, los estudios desde una perspectiva biográfica han tratado temas como la vida y la identidad personal y profesional de los docentes, los ciclos de la carrera profesional, actitudes ante el cambio y la reforma (Bolivar y Fernandez, 2001; Goodson, 1992, Goodson y Sikes, 2001, González Monteaguado, 2008); también se han estudiado temas relacionados la educación inclusiva (Susinos y Parrilla, 2008) la biografía escolar ( Rivas Flores et al, 2010 ).

A través de las investigaciones de corte biográfico podemos conocer, analizar y comprender experiencias concretas de alumnos y alumnas y /o de maestros y

maestras, dentro de un contexto más amplio histórico, económico y cultural. (Clandinin y Connelly, 1994; Roberts, 2002)

La historia de vida permite incluir en la investigación educativa las voces marginales, olvidadas o silenciadas de alumnos/as y o maestros/as en torno a las problemáticas y los retos que se enfrentan hoy en día la mayoría de los profesionales que trabajan en la educación: ¡¿cómo hacer que la escuela ofrezca una educación de calidad para todos los niños y las niñas con independencia de su origen, clase social, raza, genero, etnia, etc. y que no excluya a nadie?!

Por otro lado, queremos subrayar que tanto la investigación biográfica, como las narrativas, los relatos, las historias personales, las biografías, etc., representan herramientas con un gran potencial pedagógico de reflexión, aprendizaje y tras-formación (Horsdal, 2012).

## Las narrativas en relación a la formación docente para un educación inclusiva intercultural

Autores como Nussbaum (1997), Greene (1978) o Nieto ( 2000) defienden los enfoques desde educación intercultural crítica que hacen referencia a la formación profesional del docente, culturalmente sensible con las diferencias. Esta formación empieza con la auto-reflexión sobre la propia identidad personal y profesional, las propias creencias, actitudes y pensamientos de los docentes como un primer paso hacía el cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje y formación profesional hacia una escuela inclusiva. Siguiendo esta propuesta consideramos las narrativas personales como una herramienta de auto-conocimiento, a la vez que de acercamiento con las realidades de los demás participantes en la clase.

La narrativas proporcionan un marco ético donde se promueve la pedagogía crítica, la pedagogía del cuidado y del amor para atender la diversidad en el aula. Esta perspectiva aboga por un cambio en la profesionalización docente desde la pura retórica de la educación inclusiva intercultural hacía la práctica de la misma y el compromiso con la justicia social y la equidad. En este sentido entendemos el maestro como investigador reflexivo, crítico, comprometido con el cambio para la mejora de su práctica y de la realidad educativa ( Schon, 1991).

Representan un espacio abierto a la emoción ( entendemos la emoción como la fuerza hacía la acción, hacia el movimiento, el cambio de un estado a otro : del latino "emovere" ), a la posibilidades de desarrollar la "imaginación narrativa" y de esta manera, poder explorar nuevas realidades diferentes a las de uno mismo/a. Como subraya Nussbaum ( 1997) "la imaginación narrativa" nos permite re/conocer a otra persona totalmente diferente de nosotros y a entenderla mejor.

Justamente es allí donde reside una de las grandes virtudes de las narrativas, en tanto espacio pedagógico de humanización. "Sólo desde el reconocimiento de la diferencia en el ser humano como valor y como derecho, la humanidad se humanizará". (López Melero, 2004, 77). Para ello, es necesario un cambio de mentalidad que ponga en práctica una escucha especial; una escucha pedagógica en donde ojos, oídos y muy especialmente corazón y mente estén bien abiertos (Delpit, 1995) a las palabras que describen nuevas realidades, pero también a las palabras de denuncias que ponen de manifiesto injusticias en nuestro contextos más cercanos. Se trata de una nueva didáctica, que está impregnada de la "cultura de la diversidad" (Melero, 2001), una didáctica que promueve la adquisición "las competencias interculturales (CI) con el fin de mejorar la gestión de las libertades fundamentales, personales , políticas y sociales" (Portera, 2013, 55)

El modelo de las competencias interculturales (CI) que nos propone el autor italiano, conlleva un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que vamos a presentar más abajo:

a) La primera categoría según Portera es : el " *saber – conocimiento"* y hace referencia a "todo el conocimiento codificado, a las nociones y la información de carácter general y especializado que una persona ha aprendido durante su tiempo de vida, conocimiento de la propia cultura y la cultura de otros (incluyendo contexto , los roles sociales , las impresiones , los puntos de vista, las peculiaridades ), el conocimiento verbal -lingüístico, no verbal y para-verbal ( mejor si es en varios idiomas), conocimiento disciplinar (especialmente desde la Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología y Pedagogía), y el conocimiento multidisciplinario e interdisciplinario"( ibid.,55)
b) La segunda categoría: "*saber hacer – habilidades"* "incluye todas las competencias relacionadas con la capacidad de aplicar y utilizar el conocimiento por medio de las capacidades físicas y / o mentales para la ejecución de una

tarea, tales como las habilidades para la resolución de problemas o la gestión de conflictos ; incluye las habilidades lingüísticas ( varios idiomas ) y comunicativa ( pensamiento crítico, comprensión oral, expresión oral). También, son importantes las capacidades de observación, análisis e interpretar la realidad subjetiva y empírica y el establecimiento de relaciones sociales positivas, lo que implica la capacidad de evaluar las nuevas situaciones para construir relaciones estables y de confianza , de cooperación y para formar grupos abiertos e inclusivos." Y añade: "especialmente en educación en las competencias como la aceptación ( de lo nuevo y lo extranjero ) se necesitan la empatía y la congruencia de la mediación cultural eficaz y la gestión de los estereotipos, los prejuicios y conflictos. " ( ibíd., 56)

c) Por la tercera categoría "*saber ser – actitud",* Portera entiende "todas las disposiciones personales, psicológicos y socioculturales que facilitan (o permiten) un desempeño efectivo. Las actitudes permiten comprender el contexto de toda actividad humana y facilitar las relaciones interpersonales: la apertura, la sensibilidad, la descentralización, la curiosidad, la humildad, la flexibilidad (manejo de emociones y situaciones nuevas), el respeto, la responsabilidad, el pensamiento crítico, la aceptación, la empatía y la congruencia."( ibíd., 56)

Consideramos que estas competencias interculturales (CI) se pueden desarrollar a través de las narrativas ya que "son una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo. Propician una dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración; posibilitan la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia."(Gonzales Monteagudo, 2008-2009, 216)

**Las narrativas como herramientas didácticas**

La inmigración es un proceso complejo, multidimensional que atañe tanto a la sociedad de origen, como la sociedad receptora, ya que implica una variedad de fuerzas locales e internacionales que actúan a la vez como condicionantes y agentes que limitan o extienden el mismo proceso y dejan una huella imborrable en los protagonistas del mismo.

Las lecturas compartidas de los relatos propician una mirada atenta, cercana y, a la vez , reflexiva acerca la realidades concretas de las familias y sus hijos/as , acerca del proceso migratorio, de los cambios en la dinámica familiar, los sueños, la negociación de la identidad y las expectativas, las motivaciones en el proyecto de vida desde una perspectiva micro, biográfica y a la vez insertada en el contexto socio histórico global. A partir de los documentos personales, como los relatos o las historias de vida de los propios alumnos/ as se puede generar unos interesantes debates que acerquen a los alumnos/as y a los maestros/as al análisis y la comprensión de la complejidad de estas problemáticas desde sus propias vidas. Junto con los maestros/as, los/las estudiantes aprenden como "las personas están interrelacionadas unas con otras en sus comunidades, naciones, regiones y otras partes del mundo , a la vez que son interconectadas y dependen de los constantes cambios económicos, políticos, culturales, sociales, tecnológicos, ambientales en todo el planeta" (Banks et al, 2005, 11) y toman conciencia de las dinámicas de poder que configuran las características socio históricas de nuestra sociedad actual.

Estas narrativas pueden llevar a tratar temas como la construcción de identidad del otro, las actitudes y las prácticas de atención a la diversidad, la inclusión o la exclusión en el curriculum, las experiencias escolares, etc. Los relatos biográficos y las narrativas son excelentes vías para profundizar en el conocimiento de las necesidades, los esfuerzos, las luchas y dificultades para conseguir una educación de calidad, equitativa para todos los niños /as. Así pues, las narrativas representan vías excelentes para fomentar la empatía y conocer y comprender experiencias vicarias de una forma crítica, informada y responsable.

Los relatos nos dan la posibilidad de entender conceptos escurridizos tales como la identidad, interculturalidad, inmigración, cultura, etnicidad, no en abstracto sino desde los mismos protagonistas tal como lo viven y lo experimentan en primera persona. Las narrativas realzan el valor de las experiencias y las subjetividades individuales que se aportan en este espacio, sin perder de vista los marcos estructurales dominantes, lo que lleva a de-construir el imaginario social acerca de los inmigrantes, a re-crear y re-definir estos constructos sociales en nuestra práctica diaria. Ayuda a cuestionar el estatus quo, a aprender a ser prudente a la hora de generalizar.

Las narrativas de los propios niños/as son una testimonio de primera mano de la diversidad, son recursos inestimables acerca de las experiencias de vida diarias de las familias inmigrantes y sus hijos en la sociedad en general y en la escuela en particular, como el lugar de encuentro, pero también de conflicto. Las narrativas nos exponen a experiencias de discriminación o de conflicto y nos ayuda como afirma Portera (2013, 64) a "tener en cuenta el significado de todos los conflictos , la forma en que son percibidos , experimentados y gestionar los conflictos …por lo que es necesario aprender a manejar los conflictos sin recurrir a la violencia , vandalismo u otras expresiones de agresividad".

Sin embargo, desde los principios de la escuela inclusiva intercultural y la pedagogía critica, tenemos que subrayar que la narrativas no nos proporcionan solamente conocimiento acerca del Otro. No es solamente una oportunidad para conocer un poco más cerca del Otro, diferente. El valor pedagógico de las narrativas reside en el hecho de que es un espacio de interacción con el Otro, en donde se ponen realmente en práctica los valores de la solidaridad, el respeto, se debaten puntos de vista diferentes, se comparten experiencias, ideas, sentimientos, idiomas, formas de vivir. Es un ejercicio de democracia real en el aula. El alumnado reflexiona y toma conciencia de las injusticias y del incumplimiento de los derechos personales y políticos de cada uno y de sus compañeros en los diferentes niveles personales, escolares, sociales. Aprenden a no confundir la diferencia cultural con desigualdad social, aprenden que no son sinónimos. Los alumnos/as experimentan no solo la importancia de los principios y valores democráticos como: vivir en armonía con los diferentes, respetar cualquier persona con independencia de sus peculiaridades, sino que realmente practican estos valores en el aula y en la escuela, llegando a ser ciudadanos críticos que han tomado conciencia de las diferentes lógicas que subyacen a cada discurso y relación interétnica. En esta misma línea , el profesor López Melero, M. ( 2004, 16) argumenta que "el papel principal de la educación en una sociedad democrática debe ofrecer a toda la ciudadanía la oportunidad de desarrollar los valores de libertad e igualdad para participar en la vida democrática".

## Discusión y conclusiones

A modo de conclusión podemos afirmar que las narrativas representan un encuentro pedagógico en donde se producen significados compartidos que realzan el valor de lo vivido, poniendo en foco de atención en la pluralidad de las experiencias que definen una situación cosificada como el fenómeno migratorio y sus manifestaciones/ consecuencias en las aulas de nuestras escuelas, para una mejor comprensión de este fenómeno.

Compartiendo las narrativas dentro del aula puede ayudar a reducir los estereotipos, a cuestionar nuestras propias ideas preconcebidas acerca de las representaciones sociales, imágenes distorsionadas de los alumnos /alumnas y de sus padres inmigrantes. Como afirma Portera ( 2013, 66) las narrativas pueden contribuir a "reducir al mínimo la intolerancia , la discriminación cultural y la xenofobia . Con el fin de entender realmente al Otro, es necesario reconocer y superar las barreras y los obstáculos causados por los estereotipos y prejuicios."

Consideramos las narrativas un recurso didáctico para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumno/as, que se pueda aplicar en todos los niveles educativos. (Horsdal, 2012). Además de enriquecer el aprendizaje con las perspectivas de todo el alumnado, por el hecho de no ignorar o devaluar las circunstancias e historias personales de cada uno / a de los niños, contribuye a aumentar la autoestima de cada uno de ellos en su diferencia desde lo más próximo, desde la cotidianeidad de las manifestaciones individuales y grupales en las aulas.

La apuesta por las narrativas y su gran potencial pedagógico ayudan al profesorado a promover un aprendizaje significativo para todos los niños y niñas y la trasformación de aula en una aula de convivencia y aprendizaje.

**Referencias**

Banks, J. A., et al (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass

Delpit, L. (1995). *Other people´s children: Cultural conflict in the classroom.* New York : New Press.

Goodson, I. F. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.

Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives.* Buckingham, UK: Open University.

González Monteagudo, J. (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 19, 207-232

Greene, M. (1999). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey- Bass.

Horsdal, M. (2012). *Telling Lives. Exploring dimensions of narrative.* London: Routledge

Imbernón, F et al. ( Coord.) ( 2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao

López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPAN COMPAÑE, A., *Educar para la diversidad en el siglo XX*I. Zaragoza: Mira Editores. S. A.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula.* Málaga: Aljibe

Moore, M. (ed.) (2000). *Insider perspective: Raising Voices, Raising Issues.* Sheffield: Philip Amstrong

Nieto, S. (1999). "Critical multicultural education and students´perspective". En May, S. (ed.*) Critical Multiculturalism*, (121-215). London: Falmer.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A classical defence of reform in liberal education.* Cambridge: Harvard University Press.

Portera, A. (2013). Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy, p.52-67, en Portera, A. and Lamberti, S. " Intercultural Counselling and Education in the global world", Italia

Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E., Cortés González, P., Márquez, M.J. y Padua Arcos, D. ( 2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre, 187-209

Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. GB: Open University Press.

Schön, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.

Susinos, T y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,* 6 (2), 157-171. Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf

# ACOMPAÑAMIENTO A LOS FUTUROS DOCENTES. LA INCLUSION DE LA MIRADA DE LOS OTROS

# SUPPORT FOR PROSPECTIVE TEACHERS. THE INCLUSION OF LOOKING AT THE OTHER

Miriam Emilia Medina, Maria Mercedes López

*(Universidad Nacional de Quilmes)*

**Resumen**

El presente trabajo tiene por objeto describir, analizar y reflexionar sobre el trabajo que se desarrolla en el Taller de Prácticas de la Enseñanza, asignatura correspondiente a las Carreras de Profesorado en la Universidad Nacional de Quilmes. En dicho espacio se acompaña a los futuros profesores propiciando un abordaje teórico practico de las situaciones de enseñanza, el diagnóstico, la planificación y la gestión de las clases, la puesta en acción de los conocimientos pedagógicos didácticos a fin desentramar la complejidad del rol docente.

La utilización de dispositivos, colabora en el registro y la reflexión de lo acontecido, incluyendo la mirada de los otros: sus pares, los docentes del curso y de los estudiantes destinatarios de sus intervenciones con la finalidad de analizar las propias prácticas enmarcadas en un contexto institucional y sociopolítico.

**Palabras clave**

Prácticas de la enseñanza; dispositivos; reflexión; formación.

**Abstract**

This paper aims to describe, analyze and reflect on the work that takes place in the workshop Teaching Practices, subject to the Racing for Faculty at the National University of Quilmes. In that space is accompanied encouraging future teachers practical theoretical approach of teaching situations, diagnosis, planning and

management of classes, the setting in motion of didactic teaching skills to unravel the complexity of the teaching role. The use of devices, works on record and reflection of what happened, including the eyes of others: their peers, teachers of the course and student recipients of their interventions in order to analyze their own practices in a context framed institutional and socio-political.

**Keywords**

Teaching practices; devices; reflexive; training.

## Contextualizando la experiencia

La Universidad Nacional de Quilmes desde el año 2008 desarrolla carreras de formación de profesores en Comunicación Social, en Educación y en Ciencias Sociales para los niveles de educación Secundaria y Superior. Las carreras de Profesorado, poseen dentro de su organización curricular, la asignatura Prácticas de la Enseñanza, que se lleva adelante mediante el trabajo colaborativo de un equipo de docentes, a través del Taller de Acompañamiento de las prácticas docentes y las propias prácticas de residencia que los estudiantes realizan en las instituciones educativas escolares. Considerando a las prácticas docentes como *prácticas profesionales* que requieren de la construcción de un proceso de acompañamiento, se implementan diferentes instancias que en su conjunto, constituyen un camino de intersecciones abierto al aprendizaje de la participación, la solidaridad, la colaboración y la fundamentación de las decisiones políticas y pedagógicas que constituyen el posicionamiento pedagógico que el estudiante construye en la formación inicial del profesorado.

Desde una perspectiva situada en los contextos de actuación donde los estudiantes realizan y realizarán sus intervenciones docentes, se considera fundamental pensar y planificar las intervenciones leyendo y comprendiendo las necesidades y las contingencias singulares de cada centro educativo. De este modo, se arbitran decisiones pedagógicas para que los sujetos en formación profesional puedan constituirse en sus roles comprendiendo el valor de una enseñanza comprometida con las distintas facetas de la realidad social, que enmarcan a las instituciones de nivel medio y superior dentro de un área poblacional del conurbano bonaerense.

La formación docente debe promover la revisión permanente de las prácticas de la enseñanza y su impacto en la construcción de la subjetividad de los estudiantes, en este caso de los futuros docentes, si la pretensión es formarlos desde una concepción pedagógica crítica, como profesionales reflexivos, autónomos, emancipados y con autoridad pedagógica, es decir críticos.

La formación profesional del profesor no se da por simple inmersión en las instituciones educativas sino que necesita de condiciones y dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados. La propuesta entonces consiste en desarrollar y utilizar una serie de dispositivos que posibilitan a los practicantes transitar por diversas experiencias formativas en los niveles de educación para los que se forman. El trabajo con dispositivos de enseñanza para la formación reflexiva presenta distintas finalidades, entre ellas la construcción y socialización de las prácticas, el acompañamiento y tutorías, la formación de la identidad profesional, viabilizar la participación de los estudiantes en talleres interinstitucionales, entre otros.

Entendemos por dispositivo *"lo que dispone y lo que se pone a disposición, posibilita crear y desarrolla"* (Souto, 1999, 7) y es utilizado en los Talleres de reflexión sobre las Prácticas, junto con la introducción de los aspectos técnico-instrumentales, para el desarrollo de la toma de decisiones fundamentadas y de la reflexión crítica sobre la relación teoría-práctica. Así planteado, podemos precisar un dispositivo como una configuración que ejerce autoridad pedagógica y que propicia un análisis pautado de dicha autoridad pedagógica. Este último hecho impulsa deliberadamente la materialización de la creatividad apuntando a la transformación del hábitus profesional, habilitado y sostenido por la toma de conciencia enmarcada en la práctica reflexiva (Perrenaud, 1995, 5)

De esta manera, los dispositivos quedan presentados como "espacios, mecanismos, engranajes o procesos" (Sanjurjo, 2009) que proveen o asisten en el planteo de alternativas de intervención en un proyecto o en la resolución de ciertas problemáticas, y que, consecuentemente, provocan transformaciones que han podido ser anticipadas o no. Los distintos dispositivos implementados como la modalidad de Taller, los Registros y Análisis de clases observadas en las escuelas, las Microclases, con la Co-evaluación de los compañeros para develar intervenciones alternativas en las aulas, el Diseño de las Propuestas Didácticas

como un proceso de construcción colectiva a partir del intercambio y sugerencias, se vieron enriquecidos por las *Narrativas Autobiográficas*. El análisis, intercambio y problematización de las mismas en algunos aspectos relevantes permitió establecer vínculos entre el docente internalizado, el docente que se está formando en las Prácticas, y el que realmente quieren llegar a ser.

**El taller de acompañamiento y la socialización de las prácticas.**

Los docentes del Equipo a cargo del espacio de Prácticas de la Enseñanza sostienen que la Formación docente apunta por sobre todas las cosas, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula. Para ello, proponen estrategias que permitan desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación y mejora de sus propias prácticas.

Las formas de trabajo cooperativa, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva sobre conductas de explicación, de anticipación, de justificación, de interpretación, exteriorizadas mediante el diálogo para autores como Perrenaud.

El taller constituye un espacio de comunicación pedagógica donde circulan teorías, conceptos, discursos y prácticas, que busca como dispositivo de formación, lograr la circulación de la palabra, la posibilidad de construir y elaborar con otros distintas interpretaciones sobre la enseñanza y el rol profesional.

Las actividades en el taller, se realizan en pequeños grupos y se busca favorecer el diálogo, la escucha y la colaboración. En este espacio se trabajan otros dispositivos como la construcción de estrategias de intervención didáctica, la narrativa de la biografía escolar. La potencialidad pedagógica de los mismos se evidencia en los relatos de experiencia de las propias prácticas que realizan como producción final que enmarca y significa el proceso formativo que se muestra en el portafolio. El intercambio de opiniones vuelve una y otra vez a los textos que circulan y se ponen a disposición y discusión, de manera interpretativa para la producción argumentada y fundamentada de las propias intervenciones, las prácticas y aprendizajes construidos.

En el espacio de Prácticas de la Enseñanza los estudiantes planifican y realizan micro clases a sus compañeros, luego confeccionan matrices y efectúan la co y la auto-evaluación de las mismas. Posteriormente, realizan observaciones densas de

varias clases en el ámbito en el que realizan sus prácticas de enseñanza, un curso de escuela secundaria y otro de nivel superior no universitario. En este registro de observación recolectan, datos sobre "lo que sucede" con el fin de establecer un diagnóstico situacional. En segundo lugar, los estudiantes tienen en cuenta en el análisis de estos datos recogidos, sus interpretaciones y percepciones subjetivas. Es el momento de narrar "lo que me pasa con lo que sucede". En último lugar, esbozan una respuesta a la pregunta ¿qué haría yo para mejorar lo que sucede? cumplimentando el aspecto crítico-propositivo, delineando en prospectiva una propuesta didáctica que se llevará a la práctica real en ese curso.

A través de la discusión grupal que se produce al compartir este instrumento con sus compañeros y profesores formadores, se trabaja en la explicitación de todas las evidencias e indicadores que permitan conocer lo "implícito" de la vida institucional de las instituciones destino, hasta alcanzar, trabajando de lo macro a lo micro, el análisis del contexto áulico. Al anotar sus intenciones de enseñanza, los practicantes socializan sus propósitos didácticos dentro del grupo de formación. Esta situación apareja dos cuestiones: una extensiva retroalimentación de sus pares ante las propuestas didácticas y la posterior evaluación de las mismas de acuerdo a su nivel de viabilidad en las prácticas concretas. La retroalimentación pedagógica constituye la instancia en que toda propuesta de intervención puede ser repensada, confirmada o modificada con fines prospectivos de mejora permanente. Tal como señala Anijovich (2010: 138): "en este proceso es necesario el diálogo cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo…", donde la retroalimentación constituye un eje central para estimular y orientar las propuestas de enseñanza y el propio rol de enseñante.

**Incorporar la mirada de los otros**

Una de las cuestiones más complejas para los sujetos es incorporar al otro. Para Merieu (2006: 4) este pasaje del universo pulsional al mundo de la cultura, hacerse al mundo con otros, es el difícil "aprendizaje de la alteridad". El niño, relata el autor, tiene que aprender gradualmente a relacionarse con otro, a reconocerlo como alguien distinto. Esta situación a su vez, le provoca temor, incertidumbre lo obliga a salir de su propia identidad, y lo obliga a la vez, a construir su propia identidad en

dicha alteridad. Para el autor, este proceso lleva al sujeto a pensar que "la educación es un aprendizaje para la renuncia a la ominpotencia" (2006: 4). En este sentido, la formación nunca es finalizada, cerrada, sino un trayecto inconcluso donde la formación inicial constituye un tramo que adquiere distintas significaciones en el desarrollo profesional de cada docente.

Tal como plantea Ferry (1997: 16) la observación es relevante para la formación docente; parte como un hecho cotidiano y puede complejizarse en diversos niveles. Los futuros docentes desarrollan a través de las observaciones un ejercicio de análisis; se ubican en distintas perspectivas y esto favorece en la construcción de una mirada con un mayor nivel de comprensión de las problemáticas apreciadas y vivenciadas.

> Contemplar las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes implica redefinir la noción de *estudiante* a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria.

Para Anijovich (2009: 64) es importante distinguir entre distintos tipos de observaciones, pero es necesario tener en cuenta que nunca serán observaciones "acabadas" pues existe una realidad cambiante. Desde el Taller de Pràcticas se solicita enmarcar las observaciones en un contexto institucional, político pedagógico, para poder reflexionar en torno al rol docente dentro de las instituciones y como garantes del derecho a la educación. Al respecto, en alguno de sus escritos plantean dos estudiantes:

> Ser docente implica asumir un compromiso con las políticas educativas, con la institución y con los alumnos, ya que si bien la legalidad de la función está acreditada a partir del acceso al cargo, su legitimidad debe construirse desde una perspectiva política, ética y pedagógica.

Con este y otros trabajos comienzan a reflexionar y poder comunicar cuestiones vinculadas a la construcción de la identidad profesional docente. Para Sanjurjo (2009: 20)

> "…mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones, podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas.

Cuando las describimos, las convertimos en conocimiento en la acción, y el mismo es siempre una construcción. De allí que se recupere la escritura de los docentes como un dispositivo de alto impacto".

En los talleres de orientación sobre la práctica, que es como denominamos al encuentro semanal con los estudiantes, es donde estos dispositivos que mencionamos se concretizan en parte. El desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre los procesos de práctica en los que están inmersos, propician a partir de situaciones vivenciadas por los estudiantes como problemáticas, ponen de manifiesto las tensiones, contradicciones y bondades que subyacen en los mismos. Consideramos que este tipo de trabajo, contribuye a la modificación de las propias prácticas.

**Orientación y acompañamiento**

El dispositivo de acompañamiento y tutorías comprende la formulación de espacios destinados a consultas de los estudiantes e intercambios con sus docentes sobre el contenido disciplinar pero sin dejar de fomentar el apoyo y la cohesión de las parejas pedagógicas al enfrentar el trabajo áulico de poner en acción un proyecto común.

Observar al otro y verse observado por un compañero, un colega habilita la interrogación mutua y alternada, más rica y compleja que la que tiene lugar en un grupo de discusión, ya que se comparte la experiencia desde dos miradas distintas e independientes, en la que el observador percibe otras acciones, otras circunstancias que suceden fuera del registro de su pareja pedagógica, quien está efectuando su práctica y siendo observada. Esta situación ofrece, a su turno, a ambos practicantes, una ocasión inmejorable para descubrir el distanciamiento entre lo que cada uno realiza y lo que piensa que realiza.

Al enseñar por parejas pedagógicas, cada uno de sus miembros es conducido inevitablemente en algún momento de ese encuentro frente a los alumnos, a cuestionarse ¿qué estrategias hubiera usado yo? (en lugar de las que puso en práctica su compañero). De este modo, es un ejercicio de ponerse en la mirada del otro. En este sentido, algunos relatan:

Esta experiencia está resultando un acontecimiento en términos de potencia y practicidad. Refiero a potencia como un atributo merecido para el espacio de las prácticas (…) En

cuanto a practicidad, se trata de la posibilidad de pensar, planificar y evaluar desde dos miradas, distintas y complementarias

Lo interesante de este planteo, en cuanto a las ventajas que marca en relación a la reciprocidad entre dos colegas de igual rango, propicia un reconocimiento a la necesidad de contar con referentes que aconsejen y orienten los procesos formativos de los practicantes. En la formación inicial encontramos esta tarea encarnada en los tutores: profesores formadores, a cargo del Taller de acompañamiento de las prácticas, y profesores orientadores, docentes a cargo del grupo clase en las escuelas destino de las prácticas.

Los estudiantes reflexionan en sus escritos:

> Es preciso tener un sostén teórico importante para encarar el trabajo como profesor de secundaria. Teoría desde lo que se va a enseñar y teoría para conocer las características del grupo a cargo, sus necesidades, intereses y poder así realizar una planificación que aporte elementos significativos y acordes sin exigencias inadecuadas pero teniendo presentes que nuestros alumnos son capaces, resignificandolos ante si mismos y ante los otros, permitiéndoles pensar hacer y conocer"

## Discusión y conclusiones

De acuerdo a lo desarrollado muy sintéticamente en este artículo, queremos destacar que la inclusión de dispositivos de distinta índole y de un acompañamiento tutorial han mejorado la fluidez en las relaciones y los aprendizajes en el espacio de Práctica docente. Si bien apuntamos a la importancia que la formación contemple los diferentes tipos de diálogo: como conversación, como indagación, como debate y como enseñanza, queremos señalar también que las mismas constituyen categorías conceptuales que referencian nuestro análisis. La dimensión política e ideológica, atraviesa junto con las anteriores, el hacer de cada sujeto en situación de práctica concreta.

La experiencia formativa de la práctica constituye una experiencia práctica pero también teórica, y en el ida y vuelta de retroalimentación entre ambas esferas, es que su carácter se vuelve singular. La práctica produce experiencia, y esa experiencia transforma al sujeto de la práctica. En la actualidad existe una necesidad

de formar sujetos reflexivos, que puedan pensar sus prácticas situadas en contextos diversos, que adopten una posición política comprometida con la enseñanza, que se muestren abiertos a la reflexión y a la escucha. Consideramos que este tipo de trabajo favorece a que los estudiantes puedan pensarse en la realidad de las instituciones escolares y los acompaña de algún modo en la futura inserción profesional en la docencia.

Coincidimos plenamente con Pruzzo (2011: 108) que "la incorporación de espacios de práctica no garantiza por sí misma la transformación de la formación, porque necesitamos un cambio que vaya más allá de la inclusión de materias o espacios curriculares. (…) la transformación será posible desde el corazón y la comprensión de los docentes, capaces de reflexionar sobre su propia práctica de enseñar."

**Referencias**


Anijovich, R. (comp) (2010) *La evaluación significativa*. Paidós, Buenos Aires.

Ardoino, J. (2005): *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. ED Noveduk. Montevideo.

Búrbules, N, (1999): *El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Traducción de Eduardo Sinnot. Editorial Amorrortu. Buenos Aires

Coll, C. y Moreneo C. (2008) *Psicología de la educación Virtual.* Ed Morata. Madrid

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): "*El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza"* Aique. Buenos Aires.

Litwin, E AAVV (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet.* Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Litwin, E. (2005) De *caminos puentes y atajos. El lugar de la tecnología en la enseñanza.* II Congreso Iberoamericano Educared disponible en

http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp

Merieu, P (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf; visitado: 01/05/2013

Perrenaud, P. (1995) *El trabajo sobre los "hábitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. http://www.uncoma.edu.ar/academica; visitado: 01/06/2013

…… (2001) En *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile), 2001, XIV, nº 3, pp. 503-523.

Pruzzo, V .(2011) *Las prácticas: una concepción epistemológica, ética , política y didáctica de la formación docente,* en *Praxis educativa , nro 14*, pp. 100-110.

Sanjurjo, L. (2009): Los *dispositivos en la formación de las prácticas profesionales.* Homo Sapiens, Rosario

Souto, M. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*. Disponible en http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/etapa2/SOUTO_MGRUPOSYDISPOSITIVOSDEFORMACION.pdf; visitado: 01/06/2013

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE DOS POEMAS DEMARIO BENEDETTI

# INCLUSIVE EDUCATION: EDUCATIONAL PROPOSAL BASED ON TWO POEMS BYMARIO BENEDETTI

M. Almudena Cantero Sandoval[(1)], Montserrat Pena Presas[(2)]

*(IES Villa de Alguazas –Murcia[(1)], Universidad de Santiago de Compostela[(2)])*

**Resumen**

Relacionada con la educación inclusiva, en nuestra propuesta didáctica pretendemos que a partir de los talleres planteados en relación a dos poemas de Mario Benedetti, los alumnos reflexionen y aprendan sobre los valores y la diversidad cultural que posteriormente podrán reconocer y aplicar en la sociedad que los circunda.

**Palabras clave**

Educación inclusiva; propuesta didáctica; lectura; valores.

**Abstract**

In relation with inclusive education, our didactic proposal pretends to work with our students two poems by Mario Benedetti, wich will be instruments for debating and thinking about values and difererents cultures. This education can be aplicated in all of parts of the childs lives, as students or as citizens.

**Keywords**

Inclusive Education; Educational Proposal; Reading; Values.

En el panorama social de nuestro país en los últimos años, el concepto de *escuela inclusiva* ha ido tomando una mayor relevancia, como manera de responder a las múltiples realidades que los y las docentes solemos encontrarnos en un aula.

Movimientos sociales de distinta génesis (los flujos migratorios en ambas direcciones, la presencia –afortunadamente cada vez más habitual– en aulas regulares de alumnado con diversidad funcional o el auge de la reivindicación de los derechos de las personas homosexuales), la actual situación económica (que ha disparado el porcentaje de menores en riesgo de exclusión) e incluso la propia ley educativa vigente (que establece la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años) han propiciado que nuestras clases se hayan convertido en un particular mosaico donde cada pieza es diferente a otra y tiene una importancia singular. Esta realidad es generadora de dos situaciones: por un lado, desde el punto de vista positivo, genera un clima educativo de una riqueza incuestionable que permite al alumnado convivir con compañeros y compañeras muy diferentes, de los que enriquecerse mutuamente; por otro, no puede pasarse por alto, que esto supone un gran reto para el docente, que en no pocas ocasiones se verá desbordado por los diferentes perfiles de aprendices a los que debe enfrentarse en un grupo que acostumbra estar masificado.

Es nuestra intención, con esta comunicación, dar respuesta a las dos situaciones mencionadas, es decir, partiremos de la escuela inclusiva como concepto de una gran relevancia social para incidir en sus puntos fuertes y altamente productivos para la formación en valores de todo el alumnado. A la vez, intentaremos facilitar una propuesta didáctica práctica pensada desde el ámbito de la literatura para acompañar al docente que decididamente apuesta por la educación inclusiva en valores que el alumno aplicará no solo en el contexto educativo sino en todos los contextos de su vida.

Para comenzar y debido al gran empuje que el concepto ha tenido en los últimos tiempos, es imprescindible aclarar lo que entendemos por escuela inclusiva en esta propuesta. En este caso, resulta particularmente apropiado definirla como un espacio educativo que se rige por los principios de la igualdad, la cooperación y la solidaridad, en el que se valora la diferencia y se entiende la misma como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad. Sin embargo, tal y como ha señalado R. Blanco (1999) esta igualdad de oportunidades no significaría tratar a todas las personas igual, sino facilitar a cada una lo que necesita, en función de sus características y necesidades.

Es necesario resaltar, que si bien la idea de escuela inclusiva ha venido apareciendo cada vez con más frecuencia en diferentes trabajos académicos, lo ha hecho muy ligado a los conceptos de diversidad funcional o/y discapacidad, y –aunque es innegable y valiosísima su aportación vinculada a ellos– su aplicación no debe restringirse únicamente a los mismos. En este sentido, cada alumna y alumno supone un individuo con capacidades y necesidades muy diversas al resto, lo que propicia que cada uno de ellos pueda sentirse excluído o marginado en algún momento de su escolarización. En este sentido, tal y como recoge la UNESCO (2005) en sus directrices para la inclusión educativa, es necesario tener en cuenta que esta no es tanto una meta, sino sobre todo un proceso continuado, que debe estar abierto al cambio y contar con una reflexión permanente, con el fin último de dar respuesta a la diversidad que se encuentra en un aula (y que, además, puede ser bastante voluble).

Para poner en marcha este proceso es necesario emplear las llamadas “palancas de cambio” (Senge, 1989 *apud* Ainscow, 2005), acciones emprendidas para cambiar el comportamiento de un centro educativo y de todas las personas que lo integran. En este sentido, como se verá más adelante, la propuesta didáctica elaborada puede considerarse como un agente transformador que responde a este concepto al hacer consciente al alumnado de lo enriquecedora que es la diversidad y al propiciar la reflexión sobre las actitudes, valores y prácticas manejadas.

Igualmente, en el seno de las teorías filosófico-educativas que apuestan por la creatividad y por el papel preminente de la imaginación en las aulas, encontramos un ámbito conceptual fundamental en el que asentar y justificar el trabajo por la escuela inclusiva desde la didáctica de la lengua y la literatura y, en concreto, desde los textos literarios. Primeramente, porque para la comprensión completa y total de un texto ficcional es imprescindible la imaginación, como generadora en la mente de quien lee, de todos los espacios, lugares, tiempos, personajes, contradicciones y emociones que el texto incia, insinúa y guía, pero que no se completan sino con ella. En segundo lugar, porque más allá del currículum de su propia materia, consideramos que las y los docentes son también educadores globales o totales, cuya finalidad última no es únicamente facilitar conocimientos sobre su ámbito de especialización, sino la formación integral para la vida de su alumnado, con todo lo

que esto supone de formación en valores y, para el caso que nos ocupa, de educación para la comprensión del otro.

En esta línea, encontramos los presupuestos de M. Green (2005) que trabajan con la imaginación como concepto ético vertebrador que permite preocuparse y ser consciente de lo que está sucediendo en las diferentes comunidades de las que formamos parte. La imaginación constituye un arma contra la indiferencia hacia los otros, como posibilitadora de la creación de grupos realmente compactos en los que unos se interesasen por las otras y viceversa, porque estaría íntimamente relacionada con nuestra capacidad para responder ante otros seres humanos. Pero además de asentar los lazos con otras personas, la imaginación se erigiría como pilar fundamental de nuestra propia agencia, como explica Green (2005, 70): "La identidad individual toma forma en los contextos de la relación y el diálogo; nuestro interés debe centrarse en crear los contextos que alienten –en todos los niños– una sensación de valía y de capacidad de acción (o agencia). El estigma que pesa sobre los *discapacitados* o los de *bajo coeficiente intelectual* o los de *clase socioeconómica baja* obliga frecuentemente a personas jóvenes a convertirse en receptoras de *tratamiento* o de *formación*, a veces con la más benevolente de las intenciones de quienes con ello esperan ayudar. Son demasiado pocas las personas jóvenes a las que se considera capaces de imaginar, de elegir y de actuar desde sus propios ángulos de percepción de posibilidades. (…). Las estructuras de apoyo existentes no se emplean para sustentar una conciencia de sujetos agentes entre aquellas personas a quienes protege; en realidad, legitiman las nociones de tratamiento, compensación o control (pero nunca la de diferencia o la liberación)".

La imaginación, por lo tanto, además de conseguir que el alumnado se coloque en el lugar de aquella persona que no es; facilita que aquellos a los que tradicionalmente se les ha considerado como los desfavorecidos –por los motivos que fuesen– adquieran la posibilidad de poder elegir, elemento fundamental de cualquier sociedad democrática. Para fomentar la capacidad de imaginar, desde la clase de lengua y literatura de educación secundaria que se implique activamente en la construcción de una escuela inclusiva se hace preciso el trabajo con textos literarios apropiados. Por textos apropiados entendemos aquellos que cuenten con una temática que induzca a la potenciación de la empatía y, muy especialmente, que tengan un nivel de complejidad adecuado a su entendimiento, ya que como H.

Gardner (1994) ha apuntado, para potenciar la comprensión de un ámbito artístico por parte de un individuo lo más adecuado es involucrarlo en el mismo durante un período de tiempo significativo manejando elementos gradualmente más complejos y pudiendo reflexionar sobre ellos.

Sin duda, la educación inclusiva supone uno de los mayores retos a los que se enfrenta actualmente nuestro sistema educativo. En nuestra propuesta didáctica queremos que los alumnos conozcan los valores a través de la lectura y que para ello realicen un aprendizaje crítico y personal que posteriormente aplicarán en todos los contextos de su vida. Atendiendo a M.T. Caro (2006), con la lectura formaremos ciudadanos que aprendan a *conocer* (distinguir esos valores), a *hacer* (trabajando entre otras competencias comunicativas orales y escritas) y a *ser,* combatiendo la aparente deshumanización global impuesta por la tecnocracia.

Para nuestra propuesta hemos elegido los versos del poeta uruguayo Mario Benedetti (Uruguay, 1920-2009) por ser un autor comprometido social y éticamente durante toda su existencia. El propio Benedetti se planteaba qué podía decir a los jóvenes cuando tenía ochenta años y se respondía afirmando que " poco, solo contarles qué satisfecho y bien me siento, cuando octogenario, veo que mis valores de toda la vida siguen vivos, presentes, que nunca tuve la tentación de renunciar a ellos, y que los sigo sosteniendo. Y que toda la vida pude arreglármelas con tan poco, y estar tan contento" (Benedetti, 2004, 3). Si pretendemos educar en valores, éste es sin duda un discurso que podemos usar como reclamo, provocación e incluso estímulo para nuestros alumnos.

La obra de Benedetti está marcada por un claro enfoque crítico-social. Esta implicación cívica y política le supuso el exilio tras el golpe militar que sufrió Uruguay en 1973. Sin embargo, el sufrimiento por tener que abandonar su país no le calló la voz, antes bien, el autor elevó el tono de denuncia en sus obras proclamando la necesidad de crear una sociedad en la que desapareciese la represión e imperasen los valores éticos y ciudadanos. Volvió a Montevideo once años después como autor del *desexilio,* con una amplia obra poética, narrativa y ensayística comprometida y vinculada a la realidad, de la que nosotras hemos seleccionado los poemas titulados *Canje* y *No te salves*. Dice Benedetti que "en este mundo de hoy, tan condicionado por el dinero y por todo lo que con él se obtiene, es obvio que la poesía apuesta a otros valores. A duras penas se abre paso por entre la maraña de razones y sinrazones, de esplendores y malogros, de atropellos y sumisiones, de frustración y

consumismo" (Benedetti, 1990, 31). Precisamente los dos poemas elegidos pertenecen a este tipo de poesía, a la unida a la cotidianeidad existencial, a la que nos permitirá reflexionar con nuestros alumnos sobre la integración del diferente y *valores diferentes* como la solidaridad, la soledad, el compromiso, la alegría, etc…

Como sabemos, conseguir que el alumno se interese por una obra en verso, en general, suele ser complicado para el docente. El género lírico requiere de una actitud colaborativa por parte del lector en la que éste debe descubrir la voz del poeta a través del ritmo de los versos y de los recursos literarios fónicos, morfosintácticos o léxico- semánticos usados. En nuestro caso el alumno/lector se pierde en estos artificios y no consigue desentrañar el sentido del poema por lo que la lectura le resulta aburrida. Sin embargo en esta ocasión, esta *poesía conversacional* que les proponemos es diferente ya que con ella "los poetas se han acercado peligrosamente a su contorno, su palabra se ha contagiado de realidad, y esa relación ha establecido un inesperado puente entre autor y lector […] el lector al sentirse aludido, responde a ese reclamo" (Benedetti, 1990, 29). Los alumnos entenderán el mensaje del poeta porque la poesía adopta un discurso preciso aunque no descuidado. El uso de un lenguaje sencillo permitirá al alumno identificarse con lo que lee fácilmente y emocionarse en el aprendizaje con el consiguiente incremento de su interés lector.

Como el estudio de la poesía hispanoamericana contemporánea se establece como contenido para el nivel de 4º de la ESO en el Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia, ideamos esta propuesta didáctica para dicho nivel trabajando así con los alumnos junto con la educación en valores, los conceptos teóricos señalados como objetivos de aprendizaje. En este caso los *objetivos* que nos marcamos son: que los alumnos aprendan las características del género lírico y de la obra de Mario Benedetti; que descubran individualmente el sentido de los poemas; que identifiquen los valores sociales y éticos en los poemas y que aumenten su gusto por la lectura y en especial por las obras líricas.

En la elaboración de nuestra propuesta recurriremos al uso del método didáctico ekfrástico (Guerrero, 2008, 89) con el que el alumnado podrá usar diferentes disciplinas creativas y artísticas para desarrollar las actividades que componen los talleres, ya que como señalan López Valero y Encabo Fernández (2002) estos talleres son la mejor técnica para que los discentes consigan los objetivos

curriculares de un modo lúdico. Además, los talleres permiten al docente adaptar la duración y aplicación de las actividades a la situación del alumnado y a su muestra de interés sin tener que someterse a una secuenciación temporal estricta de los ejercicios. Aunque, como ya se ha señalado en este trabajo lo que nos interesa sobre todo es que los talleres requieren el uso de la imaginación. Al igual que Rodari (1998) creemos que la aplicación de una *gramática de la fantasía* en la que predomina la *libertad creativa* hace que el alumno se sienta protagonista de la actividad y consecuentemente aumente su interés lector.

En estos talleres atenderemos al desarrollo de la competencia oral y escrita. Por un lado para trabajar (Núñez, 2001, 62) "las carencias de expresión oral que tienen nuestros alumnos" e intentar corregirlas y por el otro para que sean capaces de producir textos cohesionados y coherentes con los que muestren ese incremento de su interés lector.

Sugerimos por tanto la realización de dos talleres, cada uno de ellos dedicado a uno de los poemas elegidos. Cada taller será iniciado con una frase escrita por Benedetti relacionada con el poema propuesto y dirigida específicamente a los jóvenes. Esto servirá de punto de partida para la reflexión y el análisis que posteriormente se realizará con las actividades.

Para empezar, a modo de *Introducción,* los alumnos deben buscar información sobre el género lírico, la poesía conversacional hispanoamericana y Mario Benedetti. Tras exponer oralmente en clase lo que han encontrado, el profesor les propondrá que reflexionen sobre la siguiente frase: "Somos realidad y somos palabra. También somos muchas otras cosa, pero quién duda que ser realidad y ser palabra son dos apasionantes maneras de ser hombre." (Benedetti, 1990, 34)

Comenzaremos el *Primer Taller* con la lectura de la siguiente frase: "La juventud es una isla, pero, como tal, forma parte de un archipiélago. Entre isla e isla existen puentes, y gracias a ellos la juventud se introduce en la historia, propone un mundo venidero." (Benedetti, 2004, 61).

Los alumnos descubrirán el significado de la frase identificándose con islas que deben formar parte de un archipiélago solidario en el que construyan puentes entre unos y otros para crear un mundo mejor. Entonces leerán individualmente *Canje,* el poema elegido. Como parte del método interdisciplinar, veremos en clase el fragmento de la película argentina "*El lado oscuro del corazón"* de Eliseo Subiela en

la que se recita este poema intercalado con otro de Benedetti. Los alumnos deben reconocer los versos que ya han leído.

Tras ello, como actividad inicial y tomando como referencia el título del poema deben hacer un *canje.* En parejas imaginarán cómo es la vida del otro y lo escribirán. Al acabar, intercambiarán los escritos comprobando cuál es el conocimiento que tienen del resto de *islas* y lo *importante que es conocerlas* y respetarlas en sus diferencias (como indica el poema).

Continuaremos el taller con una actividad sugerida en el poema: deben relatar lo que recuerden de *su último optimismo y su última esperanza* como seres sociales y ciudadanos. Seguidamente se les planteará si pueden llega a conseguir esos cambios solos y qué ayuda creen que necesitan.

A continuación, reflexionarán sobre la última estrofa del poema: la soledad del ser humano. ¿Es algo negativo? ¿Cómo puede combatirse? ¿Qué es ser prójimo? Acabaremos destacando el tono optimista final del poema que nos devuelve la esperanza: ¿qué nos está diciendo el autor? Para concluir, introduciendo la disciplina plástica, los alumnos ilustrarán su propio archipiélago (que simbolizará el mundo ideal para cada uno de ellos): en él habrá puentes entre islas (actitudes solidarias entre personas), diferencias e intercambios entre las islas (las diferencias culturales y sociales que enriquecen nuestra aula y el mundo) y una llama sobre la que escribirán su nombre, que simbolizará la esperanza que se origina en ellos, que nace de la convicción de que construirán un mundo más justo y solidario y de la certeza de que otro mundo *venidero* va a ser posible.

Para el segundo poema, *No te salves,* el profesor leerá la siguiente introducción: “La verdad es que siempre les queda a los jóvenes mucho, muchísimo por hacer; seguramente con distintos métodos y argumentos, pero con la herramienta imprescindible, que es el hombre”. (Benedetti, 1990, 38). A continuación escucharemos en clase el poema recitado por el autor (es un modo de que los alumnos comprueben el ritmo que tiene la poesía conversacional, las pausas entre estrofas y cómo recita la obra el mismo creador). En principio, los alumnos descubrirán las dos partes en las que se divide el poema y reflexionarán entonces sobre un valor imprescindible en nuestra sociedad: la libertad. ¿Somos realmente libres? Destacaremos que el poeta plantea la opción de elegir al prójimo y en ningún caso impone su voluntad, solo la consecuencia de la elección. Los alumnos confeccionarán un texto argumentativo en el que explicarán –siguiendo las

características textuales que ya han aprendido– si consideran que la libertad es un valor presente en nuestra sociedad.

Como actividad de desarrollo, los discentes buscarán en el diccionario el significado de la palabra "salvar". Seguidamente, en grupos de cinco (para fomentar el trabajo en equipo) establecerán cuál es el valor social que consideran más importante actualmente e imaginarán de qué modo podrían lograrlo si se quedan sin labios (sin voz), sin sangre (sin pasión o fuerza) o sin sueño (sin utopía y sin esperanza). ¿Podrían rendirse? ¿Por qué? Siguiendo las instrucciones del poema prepararán una breve representación teatral sobre el modo en que intentarían establecer ese valor en nuestra sociedad (siempre advirtiéndolos de que el trabajo debe ser colaborativo, todos tienen que tener un papel fundamental en el logro del objetivo común, que en este caso es implicarse en el cambio social).

Advirtamos que el *camino* es una metáfora muy utilizada -desde Jorge Manrique hasta Antonio Machado- en la historia de la literatura en español. Aprovecharemos este poema para recordar su significado: los chicos se reencontrarán con la identificación del camino con la vida y entenderán entonces la voz del poeta cuando les pide que despierten, que no se queden inmóviles y que actúen porque les queda *muchísimo por hacer*.

Para concluir los chicos responderán por escrito a la siguiente pregunta: ¿Te salvarías? Estos dos talleres quedarán concluidos con *dos actividades comunes:* de los dos poemas, los alumnos elegirán uno que deberán musicalizar (con una melodía conocida u original) y abriremos un foro en la red social Facebook en el que expresarán lo que les ha parecido la actividad, la obra de Benedetti, si les ha resultado más fácil leer poesía que en otras ocasiones, la importancia del trabajo en equipo, los valores que han aprendido, etc… (esto nos servirá de instrumento para la evaluación final y lo tendremos en cuenta para próximas propuestas didácticas).

Concluimos esta propuesta con la *evaluación* que siguiendo a Ruiz y Belmonte (2001) el docente debe realizar a lo largo de todo el trabajo. Haremos una evaluación inicial con la que detectaremos los conocimientos y actitudes previas de los alumnos, una evaluación sumativa en cada taller con la que podremos modificar y adaptar actividades para que los alumnos estén interesados en las tareas y una evaluación final en la que comprobaremos si los alumnos han aprendido las características del género lírico y la poesía de Benedetti, si han comprendido los

valores en ella reflejados y descubierto el sentido de los poemas y si han aumentado su interés lector por el género poético. Todo ello quedará reflejado a efectos prácticos en los comentarios que hagan en el foro abierto en la red social Facebook.

En resumen con esta propuesta hemos pretendido educar inclusivamente a través de la lectura a unos adolescentes que "aguardan un gesto, una rendija de esperanza." (Benedetti, 1990, 89). Si desde las aulas aprenden a tolerar, respetar, y trabajar colaborativamente, les proporcionaremos una educación total e integradora que les permitirá construir un mundo distinto en el que *no se quedarán inmóviles al borde del camino.*

**Referencias**


Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?, *Journal of Educational Change*, *6* (2), 109-124.

Benedetti, M. (1990). *La realidad y la palabra*. Madrid: Destino.

Benedetti, M. (2004*). Memoria y esperanza.* Madrid: Destino.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 48,* 55-72.

Caro Valverde, M.T. (2006). El humanismo de la imaginación: del texto al contexto. En, E. García (ed.), *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 263-280). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico).* Murcia: DM.

Guerrero Ruiz, P. y Belmonte Serrano J. (2001). *Lengua y literatura y su didáctica.* Murcia: DM.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. A. (2009). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación,* pp. 23-47.

López Valero, A. y Encabo Fernández, E (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura.* Madrid: Octaedro-EUB.

Núñez Delgado, M. P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria.* Madrid: Narcea.

Rodari,G. (1998). *Gramática de la fantasía.* Barcelona: Planeta.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Eduction for All.* París: UNESCO.

# DISCAPACIDAD Y ACTIVIDAD FÍSICA: CURSO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE PARA FORTALECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

# DISABILITIES AND PHYSICAL ACTIVITY: REFRESHER TRAINING FOR TEACHERS IN ORDER TO REINFORCE INCLUSIVE EDUCATION

Karina Guerschberg, José Luis Colaciuri

*(Red Nacional de Actividad Física para el Desarrollo Humano, Consejo Nacional de Políticas Sociales, Argentina)*

**Resumen:**

Se presenta la experiencia realizada en los últimos tres años en el dictado del curso *Discapacidad y Actividad Física*, perteneciente a la oferta de capacitación virtual del Nodo de Formación Continua de la Red Nacional de Actividad Física para el Desarrollo Humano (REDAF) que busca la actualización docente de los profesores de educación física, encarando la discapacidad desde una perspectiva de y derechos y promoviendo la plena inclusión.

**Palabras clave**

Educación física; discapacidad; Derechos Humanos; educación virtual.

**Abstract**

We report our experience made in the last three years in the course dictated Disability and Physical Activity, belonging to the virtual training offer Continuing Education Node of the National Physical Activity for Human Development (REDAF). Training physical education teachers on disability and human rights.

## Introducción

Pensar en actualización docente es valorar la capacitación permanente. Presentamos la capacitación en entornos virtuales sobre Discapacidad y Actividad Física organizada por la Red Nacional de Actividad Física para el Desarrollo Humano, una unidad de Gestión destinada a contribuir con la construcción del Proyecto Nacional desde la actividad Física en función del desarrollo Humano y calidad de vida de todas y todos los argentinos (Vallone, Parodi, Guerschberg, 2013). Esta unidad forma parte del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, dependiente de Presidencia de la Nación. Constituye un modelo de gestión, de construcción y comunicación social, es el resultado del esfuerzo conjunto del estado, las instituciones formadoras de recursos humanos, las organizaciones vinculadas y los profesionales de la actividad física.

La REDAF nace frente a la necesidad de resignificar el valor de la actividad física desde la perspectiva de la educación permanente, en función de la calidad de la educación, el logro y preservación de la salud y la capacidad productiva. Su finalidad está dada por el desafío de instalar la actividad física como un derecho en Argentina.

Con la expectativa de que todos los integrantes de la REDAF puedan acceder a estas propuestas de formación, el proyecto del Nodo de Formación Continua se desarrolla en la modalidad a distancia. Los cursos son gratuitos y las vacantes se asignan en forma federal asegurando la participación de cursantes de todas las provincias del país. En algunos casos se incorporan también alumnos de otros países de habla hispana.

## ¿Por qué un curso de discapacidad y actividad física?

Se nos plantea la necesidad de fortalecer la comprensión sobre la generación de entornos inclusivos en las prácticas profesionales de los profesores de Educación Física. En Argentina los profesionales de la educación física se forman en Profesorados de Educación Fisica, que pueden ser nacionales o no, de gestión privada o pública. La formación es de 4 años, y el título, terciario es de maestro y profesor. Existen además como carrera universitaria, con titulación de Licenciatura en Educación Física, o se puede acceder a la licenciatura teniendo el título de

profesor y realizando un ciclo de complementación universitaria de entre 15 y 20 materias. Las instituciones responsables de esta formación tienen como objetivo “formar docentes de Educación Física como trabajadores de la educación para desempeñarse en diversos ámbitos; profesionales reflexivos, intelectuales críticos, autónomos y transformadores, fortaleciendo su conciencia emancipatoria” (Hisse, 2009)

A partir del análisis de las características diversas de los alumnos, se observa en los profesores y profesionales de la actividad física conceptos previos que en su gran mayoría son negativos, estos conceptos iniciales que refieren acerca de las posibilidades de las personas con discapacidad para realizar o no actividades físicas, surge así también una relación muy estrecha entre el concepto de de práctica deportiva y rehabilitación. El origen de este posicionamiento proviene posiblemente de la génesis del deporte adaptado como forma de rehabilitación física implementada con los heridos de la Segunda Guerra Mundial y la fuerte impronta del Modelo Médico en todas las actividades dirigidas a las personas con discapacidad (Barbero Rodríguez, 2002) Notamos en los encuentros y capacitaciones con profesionales del área de la actividad física, que no tienen vínculo con la discapacidad, una marcada formación en el perfeccionamiento de la imagen corporal clásica biologisista.

En el desarrollo del curso a partir de la idea de inclusión, y más específicamente la de educación inclusiva, aparece en el discurso un reclamo sobre la falta de formación en el área de discapacidad. Notamos que los docentes del área carecen en su gran mayoría de herramientas que permitan una apertura conceptual acerca del abordaje sobre temas de inclusión y de la discapacidad. Los profesores que participan de los cursos señalan como principales dificultades: desconocimiento y miedo acerca de la responsabilidad civil, la falta de apoyo institucional, el desconocimiento acerca de los derechos sobre las personas con discapacidad, a quienes se les impide participar de las clases de educación física, la falta de disponibilidad para afrontar los desafíos que implica la construcción de entornos accesibles, y temor a vulnerar los derechos de las personas sin discapacidad al incorporar personas con discapacidad a las clases de educación Física.

## Planificación del curso

En función del diagnóstico de situación, se desarrolló un programa que propone un marco teórico que permita definir la discapacidad desde la perspectiva de derechos humanos y a la actividad física como un derecho que hay que garantizar. El propósito del curso es que los profesionales del área conozcan y comprendan la terminología y normativa relacionada con la discapacidad, los desarrollos conceptuales que la fundamentan y que estos contenidos les permitan analizar la oferta deportiva existente y reflexionar sobre la educación inclusiva. Siguiendo la Convención, afirmamos que es necesario "asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público" (Art. 9º, nº 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO
Adquirir herramientas para pensar en la inclusión social
Conocer los derechos de las personas con discapacidad (PCD)
Relevar la oferta deportiva para las PCD
Conocer los instrumentos internacionales de legislación en discapacidad
Analizar la oferta deportiva existente
Reflexionar sobre la terminología utilizada
Analizar críticamente los diversos modelos de abordar el tema
Conocer como las PCD acceden a la actividad física
• Definición de discapacidad. • Modelos de abordaje de la discapacidad • Evolución histórica: del modelo místico al modelo social. • Barreras: arquitectónicas, comunicacionales y culturales. • Preconceptos y creencias. • Apoyos necesarios y ayudas técnicas. • La necesidad de una terminología específica. • Concepto de discriminación. • La naturaleza de la discriminación contra las personas con discapacidad. • Formas de discriminación. Grupos discriminados. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. • La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. • La Discapacidad es social. Inserción, integración, interacción, inclusión. • El problema principal: la «invisibilidad» de las personas con discapacidad. • Sensibilización respecto de la discapacidad. • Actividad Física: Deporte, adaptado, escolar, recreativo, terapéutico y competitivo. Oferta deportiva según discapacid

*Figura 1. Organización del contenido*

**¿Qué traen los participantes?**

A partir de la consigna de un primer foro en el que se les pide que relaten con qué palabras se nombra la discapacidad en sus espacios de trabajo, aparecen expresiones como "con capacidades diferentes", "capacidades especiales" o “necesidades especiales”

Términos como minusválido, discapacitado, personas que sufren discapacidad, enfermos, con problemas, sordomudos, ángeles, milagros, loco, cognitiva, motora, empiezan a coexistir con la terminología que propone la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. "Discapacitado" "persona con discapacidad” "persona en situación de discapacidad” "Persona con algún tipo de discapacidad" “personas con necesidades educativas especiales (NEE)” “personas con limitaciones físicas o mentales” conviven o se encuentran en tensión con las nominaciones propias del modelo médico y la educación segregada. En el área de Educación Física aparece también con mucha fuerza la idea de “convencionales” “Normales” para nombrar a las personas sin discapacidad y de “especial” para refererirse a la discapacidad. Los profesores que trabajan en el área dicen “trabajo en especial”.

Se observa también una tendencia a nombrar por patologías: “trabajo con PC” así como “trabajo con mentales, discas, sensoriales, motores, etc.

En este primer foro, se pone especial cuidado en que los participantes no se sientan incómodos al revisar la forma en que nombran y definen a sus alumnos y que puedan identificar su origen, comprender mejor su significado y como su utilización modela las prácticas.

Con las palabras que aparecen se diseña un mapa conceptual que constituye una valiosa herramienta de trabajo a lo largo de todo el curso a lo largo del cual se irán incorporando los conceptos y la terminología de la Convención.

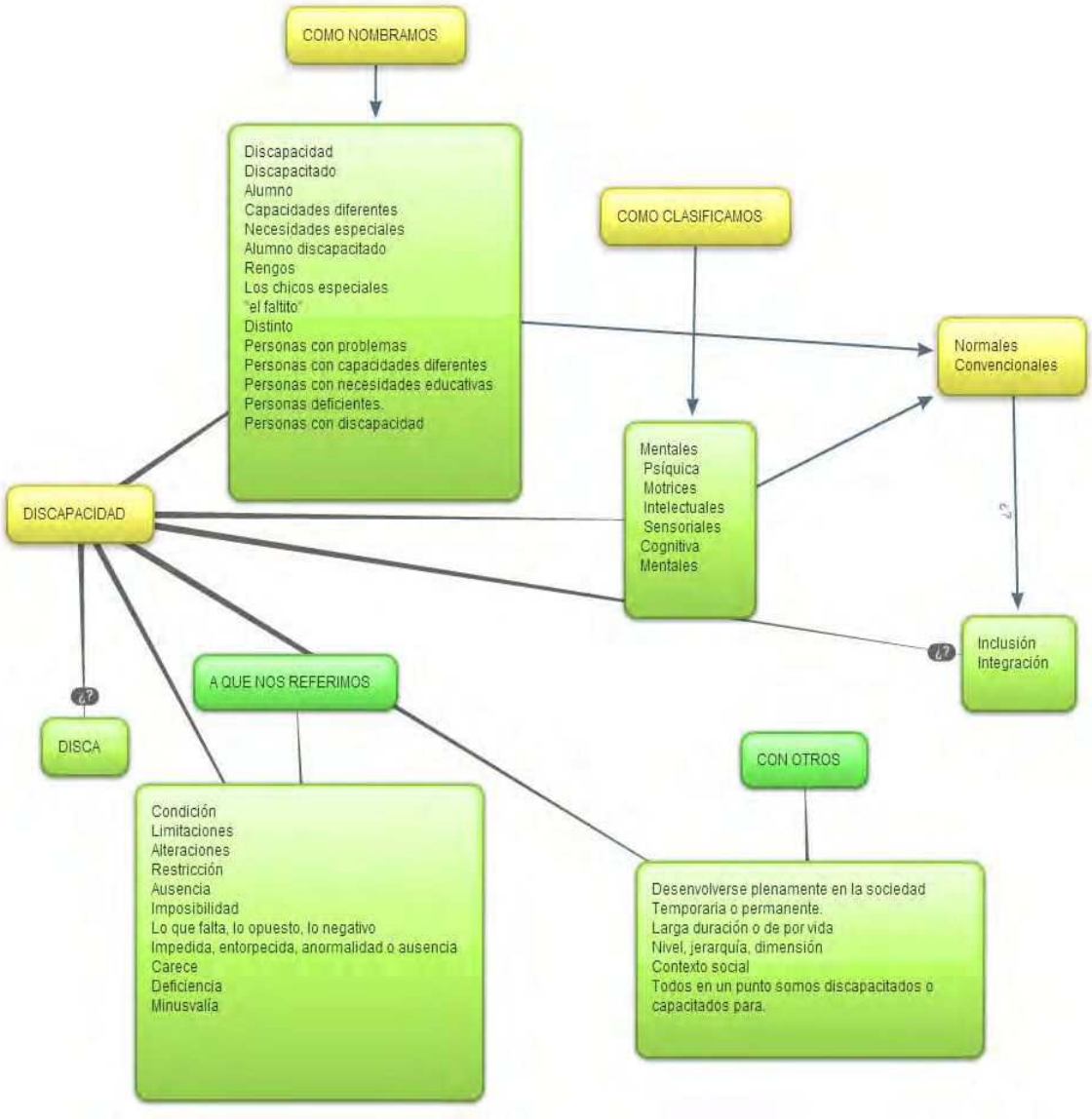



*Figura 2*

**Organización del curso**

El curso está organizado en 6 semanas. En las clases se utiliza una diversidad de recursos: Material de lectura, videos, foros de debate, actividades de reflexión individual y grupal. Todos los materiales cumplen las pautas de accesibilidad lo que, además de cumplir con la normativa instala una forma de diseñar la propuesta pedagógica de la que los participantes se van apropiando a lo largo del curso.

El proceso de aprendizaje es asincrónico, se refiere al acceso a la información entre cursantes y docentes de manera no simultánea, realizando actividades y lecturas tanto obligatorias como optativas. El trabajo final plantea el desafío de integrar y

articular lo trabajado a lo largo del curso en una propuesta de actividad física inclusiva.

Entre 2011y 2013 se han capacitado 571 docentes, con participación de todas las provincias.

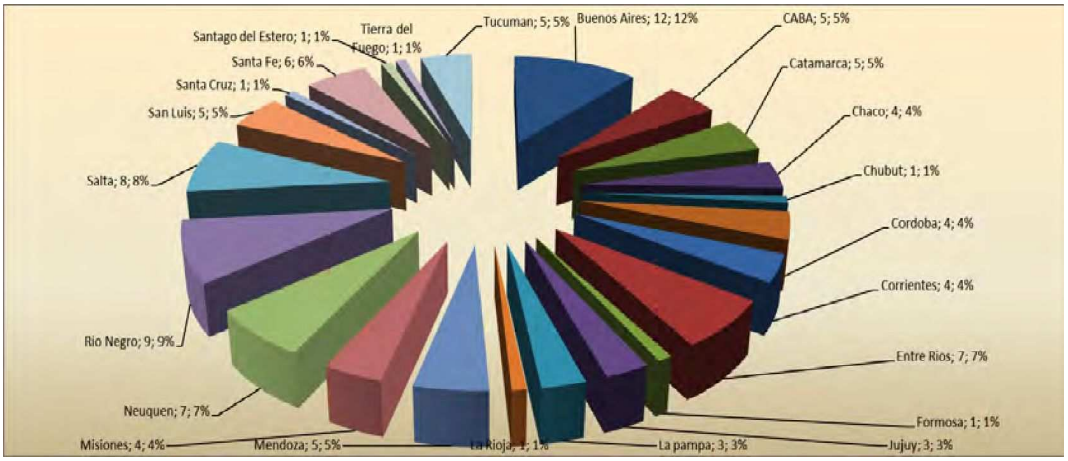



*Figura 3. Dispersión de la matrícula a nivel federal*

Como se muestra en el siguiente cuadro, este curso, que forma parte de una oferta de capacitación muy variada, y que se ofrece dos veces al año, presenta un aumento significativo en la demanda.

*Figura 4. Aumento de la demanda*

**Al finalizar el curso los alumnos ¿que comentan?**

Una vez finalizado el curso, los participantes realizan una profunda reflexión acerca de sus prácticas cotidianas, la interacción con pares de distintas zonas geográficas, el análisis de los textos y las discusiones en los foros permiten a los cursantes encontrar otro punto de vista más allá de su propia vivencia.

Estos son algunos de sus comentarios en la encuesta de satisfacción:

> "Es importante el fomento de este tipo de temáticas, ya que abarca no solo temática sobre la educación física, sino también sobre la sociología, medicina, o sea multidisciplinario."
>
> "Mientras que las escuelas, secundarias, profesorados y universidades, ven como sus aulas se transforman en no lugares (Marc Augé acuñó el concepto ""no-lugar""). Nosotros aquí, podemos decir orgullosos, que defendemos un lugar, nuestro lugar, un nuevo lugar delineado por ustedes y tomados/construido por nosotros, un nosotros que nos incluye a todos."
>
> "Ahora me la paso hablando de los Derecho que tienen las personas con Discapacidad junto a mis colegas."
>
> "Es muy importante tener esta oportunidad no solo porque conocí bibliografía que no sabía que existía, sino por la posibilidad de dialogar con profesionales de todo el país y de esa manera saber cómo estoy trabajando o la realidad en la que vivimos en mi provincia"

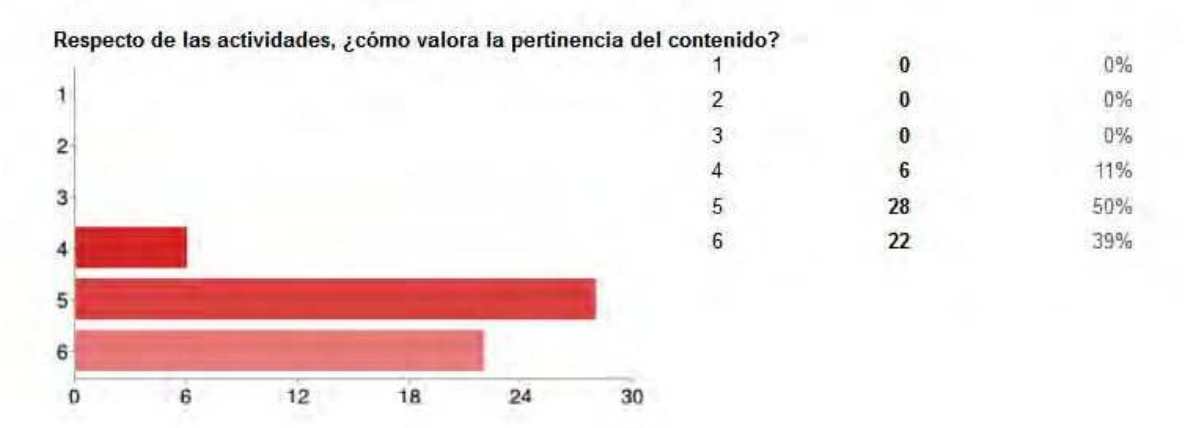



*Figura 5. Resultados en la encuesta de satisfacción*

## Valoración de la actividad

En los cursos los docentes de Educación Física manifiestan muchas quejas por la falta de apoyo, por el escaso lugar que se le otorga la actividad física como instrumento inclusivo, y una cantidad de impedimentos, expresiones que se replican en cada edición, pero los alivios surgen de inmediato cuando nos encontramos con propuestas que surgen desde distintas zonas geográficas del país, donde se articulan programas que son promovidos por algunas de las gobernaciones con sustento y continuidad. También surgen desde iniciativas privadas donde se realizan asesoramiento a escuelas primarias y secundarias sobre temas relacionados a la educación inclusiva

Pero lo más enriquecedor es cuando se abren puertas, para los que nunca realizaron actividades inclusivas, para los que encuentran compañía en la resolución de la misma problemática, cuando pueden formar parte de la red, se acercan, construyen desde las diferencias.

El curso promueve la re significación de las propias prácticas impulsando a los docentes a pensar la inclusión educativa como un imperativo, y a las personas como sujetos de derechos más allá de su situación.

.

## Referencias

Barbero Rodríguez, J. (2002). Historia del deporte adaptado. *Minusval*, 20-21.

Hisse, M. C. (2009). *Profesorado de Educación Física.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

Vallone, Parodi, Guerschberg. (9 de diciembre de 2013). Universidad Nacional de Cuyo. Obtenido de http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t132.pdf